

FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS

Elsa Videira da Cunha Rebelo

JORNALISMO E VIOLÊNCIA NA ESCOLA

A Cobertura Jornalística da Violência na Escola na Imprensa Portuguesa (1998-2002)

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários
à obtenção do grau de Doutor em Ciências da Comunicação, área de
Jornalismo, realizada sob a orientação científica da

Professora Doutora Maria Cristina Mendes da Ponte

MAIO - 2008



DECLARAÇÕES

Declaro que esta tese é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto, nas notas e na bibliografia.

A candidata,

Elsa Videira da Cunha Rebelo

Lisboa, 16 de Maio de 2008

Declaro que esta Tese se encontra em condições de ser apresentada a provas públicas.

A orientadora,

Professora Doutora Maria Cristina Mendes da Ponte

Lisboa, 16 de Maio de 2008

Aos meus filhos Cláudia e Renato...

Aos meus alunos

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho não seria possível sem o apoio constante da professora Cristina Ponte, a orientadora da pesquisa, que apadrinhou este projecto e propôs sugestões fundamentais, fez comentários e correcções passo a passo neste exercício de redacção para que a investigação chegasse a bom termo. O meu profundo reconhecimento por me ter guiado e estimulado na descoberta do campo multidisciplinar da análise crítica do discurso aplicado aos meios de comunicação social, quando procurava uma direcção teórica que me permitisse compreender as notícias sobre a violência escolar, fugindo às linhas tradicionais de análise da indisciplina.

No final desta viagem que me trouxe muitos conhecimentos sobre o mundo e sobre as pessoas, gostaria de expressar os meus agradecimentos a várias individualidades e instituições cujo contributo foi decisivo para a conclusão deste trabalho. Agradeço ao Ministério da Educação por me ter concedido uma licença sabática e também ao Ministério da Administração Interna, em particular ao Doutor João Luís e à Doutora Isabel Hipólito que me permitiram aceder a documentação não publicada e a uma base de dados (DDA) importante para este trabalho.

Durante os anos de pesquisa, foram várias as instituições e pessoas que me prestaram apoio na recolha de materiais para a organização de um *corpus* documental essencial para o presente estudo. A todos o meu obrigado. Foram também preciosos os esclarecimentos e conselhos do Coronel Jorge Parracho e do subintendente Pires Leonardo sobre a orgânica do Programa “Escola Segura” e a sua função junto das escolas em todo o país.

Agradeço aos meus colegas de trabalho, aos meus amigos e a todos os que me incentivaram no prosseguimento deste trabalho, partilhando as suas práticas, tecendo comentários, sugestões preciosas, ouvindo as minhas dúvidas e acompanhando as minhas expectativas. Um agradecimento especial aos meus alunos de ontem, de hoje e pensando nos de amanhã. Sem eles este trabalho não aconteceria pois são eles que me tornam sempre vigilante, querendo aprender também com as suas experiências, as suas dificuldades, as suas expectativas, numa partilha de saberes e enfrentando as contrariedades da vida.

Por fim, expresso a mais profunda gratidão aos meus filhos que me deram a energia, apoio e estímulo necessários para enfrentar os desafios das novas tecnologias, e especialmente pela compreensão da minha indisponibilidade para estar com eles mais tempo.

RESUMO - ABSTRACT
A COBERTURA JORNALÍSTICA DA VIOLÊNCIA ESCOLAR NA IMPRENSA
PORTUGUESA (1998-2002)
THE JOURNALISTIC COVERING OF SCHOOL VIOLENCE
IN THE PORTUGUESE PRESS (1998-2002)

Elsa Videira da Cunha Rebelo

PALAVRAS-CHAVE: violência escolar, notícias, jornalismo, discurso

Na última década e meia a violência que ocorre no espaço escolar tornou-se um tema da actualidade, largamente tratado pelos meios de comunicação social que geram no público uma poderosa carga emocional estreitamente relacionada com a forte dimensão simbólica da instituição escolar. Os textos dos media constituem um barómetro social das trocas culturais e políticas, dos movimentos sociais da realidade objectiva e factual, um material valioso e renovador para a investigação no campo da educação que não pode alhear-se do crescente impacto dos media numa sociedade global.

A pesquisa identifica, descreve, caracteriza e relaciona a cobertura jornalística da violência escolar realizada em quatro diários da imprensa nacional (*Correio da Manhã*, *Diário de Notícias*, *Jornal de Notícias* e *Público*), entre 1998 e 2002. São analisadas as representações da sua expressividade a partir dos discursos dos actores sociais incluídos nas peças jornalísticas. Reconhece a forma como o fenómeno foi tratado e obteve projecção nas páginas desses diários, quer no que diz respeito à natureza dos conteúdos do contexto nacional, quer do plano internacional, para observar o impacto das configurações jornalísticas da realidade objectiva e factual “lá fora” sobre a aferição de estratégias, a argumentação política, académica ou social no plano interno.

A apreciação longitudinal realizou-se com base na Análise de Conteúdo e na Análise Crítica do Discurso para uma análise mais profunda dos textos e das produções linguísticas dos falantes eleitos para figurarem enquanto fontes de informação na construção da representação da violência escolar na imprensa nacional. Foram identificados alguns temas das agendas públicas, políticas e jornalísticas e as diferentes pessoas participantes nos processos verbais, materiais e comportamentais, em texto e imagem, dando-se a emergência de metáforas e alguns padrões que se repetem em texto e imagem.

KEYWORDS: School violence, news, journalism, discourse

In the last decade and half, violence at the school space has become a current theme widely dealt by the news media that create on the public a strong and emotional weight, strictly related to a powerful symbolic dimension in school institutions. Media texts constitute a social barometer of cultural and political changes in the social movements from the objective and feasible reality, a valuable and renewal material for research in the education field, that can't be separated from the increasing impact of the media in a global society.

This research identifies, describes, features and relates the journalistic covering of school violence done in four magazines of the national press (*Correio da Manhã*, *Diário de Notícias*, *Jornal de Notícias* e *Público*) between 1998 and 1992. The representations of their expressiveness are analyzed from the discourses of social actors included in journalistic materials. It recognizes also the way how the phenomenon was dealt and had attained a good projection on the pages of these magazines, as concerning to the nature of its contents in the national context, as in the international plan, to note the impact of journalistic configurations of the objective and factual reality “outside the country” on the checking of strategies, political, academic and social argumentation in the insight level.

The longitudinal evaluation had been accomplished in Content Analysis and Critical Analysis of Discourse for a deep analysis of the texts and the linguistic productions by the elected speakers who figures as information sources on the construction of representations of school violence in the national press. Some themes in the public, political and press agendas were identified as the different persons who were participants in the verbal, material and behavioural processes not only on the text but also on image, focusing the metaphors and some standards that repeat themselves on the text and image.

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE QUADROS.....	7
ÍNDICE DE TABELAS.....	8
ÍNDICE DE FIGURAS.....	9
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	10

INTRODUÇÃO.....	Erro! Marcador não definido.
------------------------	-------------------------------------

QUADRO GERAL

1. PROBLEMÁTICA E FUNDAMENTAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO	ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.
2. PERTINÊNCIA E OBJECTO DO ESTUDO.....	ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.
3. ESTRUTURA DA PESQUISA.....	ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.

PRIMEIRA PARTE

A VIOLÊNCIA ESCOLAR COMO MATÉRIA NOTICIÁVEL.....	Erro! Marcador não definido.
---	-------------------------------------

CAPÍTULO I – EM TORNO DO CONCEITO DE VIOLÊNCIA.....	Erro! Marcador não definido.
--	-------------------------------------

1. INTRODUÇÃO.....	ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.
2. A VIOLÊNCIA HUMANA: O PROCESSO DE CIVILIZAÇÃO	ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.
2.1. Acepções de violência	Erro! Marcador não definido.
2.2. Variação semântica da violência humana	Erro! Marcador não definido.
2.3. Para uma definição de violência.....	Erro! Marcador não definido.
2.4. Formas de nomear e tipificar a violência.....	Erro! Marcador não definido.
3. VIOLÊNCIA E CONSTRUÇÃO SOCIAL DO SENTIMENTO DE INSEGURANÇA.....	ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.
3.1. Cultura da violência, clima de insegurança e media	Erro! Marcador não definido.
4. VIOLÊNCIA E DELINQUÊNCIA JUVENIL	ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.
5. RESUMO.....	ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.

CAPÍTULO II - VIOLÊNCIAS NA GEOGRAFIA ESCOLARErro! Marcador não definido.

1. INTRODUÇÃO Erro! Marcador não definido.
2. FORMAS DE NOMEAR A VIOLÊNCIA NA GEOGRAFIA ESCOLAR Erro! Marcador não definido.
3. DEFINIÇÕES DE VIOLÊNCIA EM INSTITUIÇÃO ESCOLAR..... Erro! Marcador não definido.
4. A INVESTIGAÇÃO INTERNACIONAL SOBRE AS VIOLÊNCIAS ESCOLARESErro! Marcador não definido.
 - 4.1. Comportamento anti-social (anti-social behaviour) Erro! Marcador não definido.
 - 4.2. Incivildades Erro! Marcador não definido.
 - 4.3. School *bullying* Erro! Marcador não definido.
 - 4.4. Violências com armas e school shooters Erro! Marcador não definido.
 - 4.5. Violências sobre os educadores Erro! Marcador não definido.
 - 4.6. A prevenção da violência sobre o pessoal escolar..... Erro! Marcador não definido.
5. VIOLÊNCIAS ESCOLARES, REGULAMENTAÇÃO DISCIPLINAR E A LEIErro! Marcador não definido.
6. A MEDIÇÃO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR E OS INQUÉRITOS DE VITIMIZAÇÃOErro! Marcador não definido.
 - 6.1. OS INQUÉRITOS DE VITIMIZAÇÃO Erro! Marcador não definido.
7. A VIOLÊNCIA ESCOLAR NUMA SOCIEDADE GLOBAL Erro! Marcador não definido.
 - 7.1. A escolarização de massas Erro! Marcador não definido.
 - 7.2. A construção étnica da violência escolar Erro! Marcador não definido.
 - 7.3. Factores promotores da violência escolar Erro! Marcador não definido.
 - 7.4. Prevenção e luta contra as violências escolares Erro! Marcador não definido.
8. RESUMO..... Erro! Marcador não definido.

CAPÍTULO III – NOTICIABILIDADE DA VIOLÊNCIA ESCOLARErro! Marcador não definido.

1. INTRODUÇÃO Erro! Marcador não definido.
2. O JORNALISMO CONTEMPORÂNEO E A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA REALIDADEErro! Marcador não definido.
3. OS JORNALISTAS NA MEDIAÇÃO SIMBÓLICA DA REALIDADE Erro! Marcador não definido.

4. A COBERTURA JORNALÍSTICA DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA VIOLÊNCIA ESCOLAR**ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.**
 - 4.1. A violência escolar na constituição da agenda-setting **Erro! Marcador não definido.**
 - 4.2. Mediadores simbólicos e violência escolar..... **Erro! Marcador não definido.**
5. VIOLÊNCIA NA ESCOLA: TÓPICO DE DISCUSSÃO E POLÍTICAS DE SEGURANÇA**ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.**
 - 5.1. Relação entre fontes de informação e jornalistas **Erro! Marcador não definido.**
 - 5.2. Relação entre jornalistas e académicos **Erro! Marcador não definido.**
6. A PESQUISA SOBRE COBERTURA JORNALÍSTICA DAS VIOLÊNCIAS ESCOLARES**ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.**
 - 6.1. Media, etnias e violência escolar **Erro! Marcador não definido.**
 - 6.2. Media e escola: que relações? **Erro! Marcador não definido.**
 - 6.3. A violência escolar letal reportada nos media **Erro! Marcador não definido.**
7. A COBERTURA JORNALÍSTICA DA VIOLÊNCIA ESCOLAR NA IMPRENSA**ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.**
 - 7.1. Identidade e tipologia dos jornais **Erro! Marcador não definido.**
8. RESUMO..... **ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.**

SEGUNDA PARTE

QUADROS HISTÓRICO E METODOLÓGICO DO ESTUDO DE CASO

CAPÍTULO IV – PERCURSOS DA INVESTIGAÇÃO SOBRE**Erro! Marcador não definido.**

VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS EM POTUGAL **Erro! Marcador não definido.**

1. INTRODUÇÃO **ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.**
2. A VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS PORTUGUESAS COMO PROBLEMÁTICA CIENTÍFICA**ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.**
 - 2.1. A abordagem académica **Erro! Marcador não definido.**
 - 2.2. A abordagem policial..... **Erro! Marcador não definido.**
3. REGULAÇÃO DA VIVÊNCIA ESCOLAR **ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.**
 - 3.1. Período anterior à Reforma Curricular de 1986 **Erro! Marcador não definido.**
 - 3.2. Contextualização geral após a Reforma Curricular de 1986**Erro! Marcador não definido.**
 - 3.3. Promoção do Estatuto do Aluno do Ensino não Superior (Dec-Lei n.º 270/98 de Set. e Dec-Lei n.º 30/2002 de 20 de Dez.)..... **Erro! Marcador não definido.**

4. CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO ESCOLAR.....	ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.
4.1. Relação entre população escolar e violência (1998-2002) ..	Erro! Marcador não definido.
5. PROMOÇÃO DA SEGURANÇA ESCOLAR.....	ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.
5.1. Registo e dados estatísticos da violência escolar	Erro! Marcador não definido.
6. NOTICIABILIDADE DA VIOLÊNCIA ESCOLAR NOS MEDIA PORTUGUESES	ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.
6.1. Pesquisa sobre violência escolar na imprensa portuguesa	Erro! Marcador não definido.
7. RESUMO.....	ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.
CAPÍTULO V – ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS Erro! Marcador não definido.	
1. CONTEXTOS E PERGUNTAS DA INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA	ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.
2. PERFIL DOS JORNAIS SELECIONADOS.....	ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.
3. CRITÉRIOS DE RECOLHA DA INFORMAÇÃO E PERÍODO DO ESTUDO	ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.
3.1. Etapa exploratória.....	Erro! Marcador não definido.
3.2. Período da pesquisa	Erro! Marcador não definido.
4. A PESQUISA QUANTITATIVA LONGITUDINAL.....	ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.
4.1. Categorias de análise quantitativa sobre violência escolar	Erro! Marcador não definido.
5. ANÁLISE QUALITATIVA POR VIA DA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO	ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.
5.1. Linhas de análise crítica do discurso jornalístico	Erro! Marcador não definido.
5.2. Categorias de análise qualitativa da violência escolar.....	Erro! Marcador não definido.

TERCEIRA PARTE

ESTUDO DE CASO:

A VIOLÊNCIA ESCOLAR NA IMPRENSA DIÁRIA PORTUGUESA (1998-2002) Erro! Marcador não definido.

CAPÍTULO VI – ANÁLISE LONGITUDINAL DA VIOLÊNCIA ESCOLAR NA IMPRENSA DIÁRIA Erro! Marcador não definido.

1. EXPRESSÃO QUANTITATIVA DA VIOLÊNCIA ESCOLAR NA IMPRENSA	ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.
1.1. Distribuição longitudinal das peças jornalísticas por jornal	Erro! Marcador não definido.
2. DESTAQUE EM PRIMEIRA PÁGINA: MANCHETES E CHAMADAS	ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.
2.1. Texto e imagem em primeira página	Erro! Marcador não definido.
3. DISPOSIÇÃO MORFOLÓGICA DAS PEÇAS JORNALÍSTICAS.....	ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.

4. GÊNERO E AUTORIA DAS PEÇAS JORNALÍSTICAS.....	ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.
5. TÍTULOS REFERENCIAIS E TÍTULOS INFORMACIONAIS.....	ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.
6. TEMAS PRINCIPAIS E SECUNDÁRIOS EM AGENDA (1998-2002)	ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.
6.1. Temas principais	Erro! Marcador não definido.
6.2. Temas secundários.....	Erro! Marcador não definido.
7. FOCO NACIONAL E INTERNACIONAL DA VIOLÊNCIA ESCOLAR.....	ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.
7.1. Temas do contexto internacional	Erro! Marcador não definido.
7.2. Contexto nacional e territórios	Erro! Marcador não definido.
7.3. Temas do contexto nacional.....	Erro! Marcador não definido.
7.4. Contextos locais	Erro! Marcador não definido.
8. AGENDAS PÚBLICAS, POLÍTICAS E JORNALÍSTICAS (1998-2002)	ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.

CAPÍTULO VII – MARCAS DA REPRESENTAÇÃO JORNALÍSTICA DA VIOLÊNCIA ESCOLAR.....

1. PALAVRAS-CHAVE NOS TÍTULOS E NO CORPO DAS PEÇAS JORNALÍSTICAS.....	ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.
2. DESIGNAÇÕES E SIGNIFICADOS DA LINGUAGEM.....	ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.
3. A VIOLÊNCIA ESCOLAR LÁ FORA	ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.
4. 1998/2002: DEBATE SOCIAL E POLÍTICO NA COBERTURA JORNALÍSTICA DA VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS PORTUGUESAS	ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.
4.1. A agenda política da violência escolar.....	Erro! Marcador não definido.
4.2. A agenda pública da violência escolar e casos noticiados ..	Erro! Marcador não definido.
5. A IMPORTÂNCIA DOS NÚMEROS DA VIOLÊNCIA ESCOLAR.....	ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.
6. PESSOAS EM TEXTO E GRUPOS DOMINANTES DE REFERÊNCIA	ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.
6.1. As pessoas do universo de referência da escola	Erro! Marcador não definido.
6.2. As pessoas do universo de referência exterior à escola.....	Erro! Marcador não definido.
6.3. Tendências na representação dos discursos dos falantes ..	Erro! Marcador não definido.
6.5. Os falantes no corpo das peças jornalísticas	Erro! Marcador não definido.

7. AS PESSOAS E ESPAÇOS EM IMAGEM	ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.
7.1. As pessoas em imagem.....	Erro! Marcador não definido.
7.2. Os espaços em imagem.....	Erro! Marcador não definido.

CONCLUSÃO	Erro! Marcador não definido.
------------------------	-------------------------------------

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	Erro! Marcador não definido.
--	-------------------------------------

APÊNDICES.....	Erro! Marcador não definido.
-----------------------	-------------------------------------

APÊNDICE I: CATEGORIAS DE ANÁLISE DE CONTEÚDO	ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.
---	------------------------------

APÊNDICE II: DADOS ESTATÍSTICOS.....	ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.
--------------------------------------	------------------------------

APÊNDICE III: A VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS EM PRIMEIRA PÁGINA.....	ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.
---	------------------------------

APÊNDICE IV: MEDIDAS EDUCATIVAS DISCIPLINARES (ESTATUTO DO ALUNO).....	ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.
--	------------------------------

APÊNDICE V: FICHA DE COMUNICAÇÃO – GABINETE DE SEGURANÇA DO ME.....	ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.
---	------------------------------

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: As quatro dimensões da agressividade.....	Erro! Marcador não definido.
Quadro 2: Relação entre agressividade e violência.....	Erro! Marcador não definido.
Quadro 3: Tipos de violência	Erro! Marcador não definido.
Quadro 4: Teorias da violência	Erro! Marcador não definido.
Quadro 5: Factores de risco e factores de protecção da delinquência juvenil	Erro! Marcador não definido.
Quadro 6: Factores de risco promotores de comportamentos violentos	Erro! Marcador não definido.
Quadro 7: Tiroteios nas escolas entre 1964-2006 reportados pelos media	Erro! Marcador não definido.
Quadro 8: Regulação, penas, sanções e agentes disciplinares (1836-1971)	Erro! Marcador não definido.
Quadro 9: Regulação, sanções e agentes disciplinares no período pós revolucionário	Erro! Marcador não definido.
Quadro 10: Índice sintético de natalidade	Erro! Marcador não definido.
Quadro 11: Alunos matriculados, segundo o nível de ensino por ano lectivo (Continente)	Erro! Marcador não definido.
Quadro 12: 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico – Ensino oficial e particular	Erro! Marcador não definido.
Quadro 13: Alunos matriculados no ensino público, segundo o grau de ensino e sexo	Erro! Marcador não definido.
Quadro 14: Pessoal docente, segundo o nível de ensino público ministrado	Erro! Marcador não definido.
Quadro 15: Escolas Básicas do 2º e 3º Ciclos e Secundárias integradas na “Escola Segura”	Erro! Marcador não definido.
Quadro 16: Ocorrências dos delitos.....	Erro! Marcador não definido.
Quadro 17: Ocorrência dos delitos no interior das salas de aula....	Erro! Marcador não definido.
Quadro 18: Delinquência juvenil praticada por menores de 16 anos	Erro! Marcador não definido.
Quadro 19: Ocorrências totais – Ano 1999 a 2001	Erro! Marcador não definido.
Quadro 20: Ocorrências totais – Ano 2001 e 2002	Erro! Marcador não definido.
Quadro 21: Distribuição da audiência média em quatro jornais diários	Erro! Marcador não definido.
Quadro 22: Planos do discurso	Erro! Marcador não definido.

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Distribuição das peças por Ano e Jornal.....	Erro! Marcador não definido.
Tabela 2: Distribuição da primeira página por ano e jornal.....	Erro! Marcador não definido.
Tabela 3: Tipologia das peças jornalísticas por ano e jornal.....	Erro! Marcador não definido.
Tabela 4: Temas principais	Erro! Marcador não definido.
Tabela 5: Temas Secundários	Erro! Marcador não definido.
Tabela 6: Foco Nacional e Internacional da violência escolar	Erro! Marcador não definido.
Tabela 7: A violência escolar por país.....	Erro! Marcador não definido.
Tabela 8: Temas do Contexto Internacional.....	Erro! Marcador não definido.
Tabela 9: A violência nas escolas das cidades portuguesas	Erro! Marcador não definido.
Tabela 10: Temas do contexto Nacional.....	Erro! Marcador não definido.
Tabela 11: Contextos da violência escolar – Focalização Local por Jornal.....	Erro! Marcador não definido.
Tabela 12: Distribuição das Palavras-chave nas Peças	Erro! Marcador não definido.
Tabela 13: Columbine em título.....	Erro! Marcador não definido.
Tabela 14: A segurança nas escolas portuguesas	Erro! Marcador não definido.
Tabela 15: A acção policial junto das escolas.....	Erro! Marcador não definido.
Tabela 16: Estatísticas em texto e caixa.....	Erro! Marcador não definido.
Tabela 17: Presença das pessoas nos títulos.....	Erro! Marcador não definido.
Tabela 18: Alunos em Título	Erro! Marcador não definido.
Tabela 19: Estudantes em título.....	Erro! Marcador não definido.
Tabela 20: Crianças em título	Erro! Marcador não definido.
Tabela 21: Rapazes em título.....	Erro! Marcador não definido.
Tabela 22: Jovens em título	Erro! Marcador não definido.
Tabela 23: Os falantes nos títulos.....	Erro! Marcador não definido.
Tabela 24: A voz dos especialistas em educação.....	Erro! Marcador não definido.
Tabela 25: A voz dos políticos, sindicatos, polícias e familiares dos alunos.....	Erro! Marcador não definido.
Tabela 26: A voz dos leitores nos títulos.....	Erro! Marcador não definido.
Tabela 27: Os falantes no corpo das peças jornalísticas.....	Erro! Marcador não definido.
Tabela 28: Vozes e fontes de informação no corpo das peças jornalísticas.....	Erro! Marcador não definido.
Tabela 29: As imagens da violência escolar.....	Erro! Marcador não definido.
Tabela 30: As pessoas em imagem	Erro! Marcador não definido.
Tabela 31: A escola em imagem.....	Erro! Marcador não definido.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura I: «La Poire», Jeux et plaisirs de l'enfance (Jacques Stella, 1657)	Erro! Marcador não definido.
Figura II: <i>Correio da Manhã</i> de 21-9-1998.....	Erro! Marcador não definido.
Figura III: <i>Público</i> de 22-4-1999.....	Erro! Marcador não definido.
Figura IV: <i>Jornal de Notícias</i> de 4-12-2000	Erro! Marcador não definido.
Figura V: <i>Correio da Manhã</i> de 17-5-2001	Erro! Marcador não definido.
Figura VI: <i>Jornal de Notícias</i> de 29-11-2000.	Erro! Marcador não definido.
Figura VII: <i>Público</i> de 12-5-2002	Erro! Marcador não definido.
Figura VIII: <i>Correio da Manhã</i> de 23-01-2002.....	Erro! Marcador não definido.
Figura IX: <i>Diário de Notícias</i> de 29-01-2002	Erro! Marcador não definido.
Figura X: <i>Correio da Manhã</i> de 27-4-2002.....	Erro! Marcador não definido.
Figura XI: <i>Público</i> 3-9-99	Erro! Marcador não definido.
Figura XII: <i>Público</i> 28-12-2002	Erro! Marcador não definido.
Figura XIII: <i>Correio da Manhã</i> de 2-2-2000	Erro! Marcador não definido.
Figura XIV: <i>Jornal de Notícias</i> de 9-11-2001	Erro! Marcador não definido.
Figura XV: <i>Diário de Notícias</i> de 30-11-2000.....	Erro! Marcador não definido.
Figura XVI: <i>Diário de Notícias</i> de 4-6-2000	Erro! Marcador não definido.
Figura XVII: <i>Diário de Notícias</i> de 4-7-2000.....	Erro! Marcador não definido.

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico I: Distribuição das peças por Ano e Jornal.....	Erro! Marcador não definido.
Gráfico II: Distribuição da primeira página por jornal	Erro! Marcador não definido.
Gráfico III: Género Jornalístico	Erro! Marcador não definido.
Gráfico IV: Títulos referenciais (Secções).....	Erro! Marcador não definido.
Gráfico V: Temas principais.....	Erro! Marcador não definido.
Gráfico VI: Temas secundários	Erro! Marcador não definido.
Gráfico VII: A escola em imagem.....	Erro! Marcador não definido.

INTRODUÇÃO

QUADRO GERAL

«Falar é levantar uma questão.
Escrever também o é»

Meyer (1993:73)

«Dever-se-á pensar a violência, pelo essencial, em termos de
crise, de decomposição, de caos, ou aí procurar também,
eventualmente, a marca do sujeito, o esforço pervertido ou
impossível de actores procurando existir ou ser
reconhecidos?»

Michel Wieviorka (1998)

1. Problemática e fundamentação da investigação

“Não basta produzir sentido, em função de tal ou tal prática discursivas. É preciso mais do que isso: é preciso produzir um sentido, de acordo com aquilo que funda o sentimento de identidade do eu, da realidade do mundo e, nessa ordem de ideias, é preciso um regime de interação. O sentido põe em jogo o crer de um sujeito”.

Geninasca (1991:20)

As motivações para a presente investigação sobre o jornalismo e a violência em meio escolar decorrem dos seminários do curso de doutoramento e da reflexão crítica sobre a funcionalidade da linguagem em comunicação, nas sociedades modernas, num revisitar a obra de Walter Benjamin sobre o uso que os falantes fazem da linguagem, nas suas diferentes dimensões, aquilo que Ludwig Wittgenstein designa por “jogos de linguagem”, defendendo que “o sentido de uma palavra é o seu uso na linguagem”. Nas relações socio-semânticas que os falantes vão construindo entre si e o mundo, vigoram quadros mentais e legais, padrões de inter-relacionamento, passando os enunciados a adquirir um «potencial de significados» do que «pode» ser dito em relação a um conjunto de regras e do que «deve» ser dito (Halliday, 1985).

O interesse pela violência nos media e a linguagem empregue na sua configuração conduziram à frequência do seminário *Media e Sociedade*, regido pelo professor João Pissarra Esteves, e a um outro sobre a *Violência Doméstica*, da responsabilidade do professor Nelson Lourenço, para assegurar uma reflexão crítica mais sustentada, face à diversidade de conflitos sociais emergentes, com base numa vasta literatura sobre esta área de saber. Também se aprofundou o conhecimento em psicologia social que se constitui em torno do conceito de *representações sociais*,¹ com um quadro teórico específico de interesse para a

¹

Dos vários autores que se debruçaram sobre as «representações sociais», destacam-se Piaget (1926), Herzlich (1969), Moscovici (1976, 1981, 1983, 1984), Jodelet (1982, 1983, 1984, 1987, 1988, 1989), Farr (1984, 1987), Doise (1986), Vala (1997) e Neto (2001). Para um estudo mais aprofundado, é de reter o trabalho de Jodelet e Ohana (1989), *Les Représentations Sociales*, com uma extensa bibliografia sobre a investigação, que tem vindo a ser desenvolvida em diferentes áreas de saberes.

compreensão dos factos da educação (Gilly, 1989:363) e análise das representações sobre as violências escolares. Foram igualmente sugestivas as abordagens sociológicas em matéria de violência para o entendimento do mundo contemporâneo e das relações humanas.

De passagem pelo seminário de “Pragmática”, ministrado pelo Professor Adriano Rodrigues, foi aprofundado o conhecimento da teoria dos «actos linguísticos» (*speech acts*)² da pragmática accional, avançada por J. Austin (1962). Segundo esta linha axiológica, “falar é agir”, realizar actos e produzir alterações nas coisas e nas pessoas. A linguagem permite descrever crenças, conhecimentos e compromissos dos participantes numa situação de discurso (Levinson, 1983:276), podendo certas palavras ser percebidas como ofensivas pelos sujeitos. As *alegações*, *sugestões*, *alusões* e outras correspondências semânticas desempenham importantes funções ideológicas deduzidas pelos receptores com base em inferências feitas a partir do conhecimento partilhado com o enunciador (van Dijk, 2005: 166-167).

A actividade docente permitiu-me comprovar alguma variação linguística no modo como têm vindo a ser classificados certos comportamentos dos alunos que tendem a pôr em causa a ordem escolar, dificultando a convivência e o processo educativo. Participações disciplinares, circulares internas ou legislação emanada pelo Ministério da Educação, a presença com alguma regularidade em certas escolas dos agentes da “Escola Segura”, ou conversas entre docentes evidenciando preocupações e experiências individuais, passam a testemunhar o uso do vocábulo «violência» – física ou verbal – para classificar os actos dos alunos em situações pontuais com alguma gravidade. Deste modo, verificou-se que o termo «indisciplina», tradicionalmente associado ao universo escolar, entrou aos poucos em desuso, sobretudo a partir dos anos mais recentes, suplantado pelo vocábulo «violência» que, entretanto, se foi impondo na rotina diária de algumas escolas, de certo modo por contágio e influência dos meios de comunicação social que participaram na vulgarização dessa designação.

Foram igualmente decisivos, para definir o objecto da presente investigação, o regular acompanhamento da informação veiculada pelos media que actuam no espaço público, fomentando frequentes discussões e debates sobre matérias de grande significado social, intimamente ligadas ao processo educativo. O reparo mais atento do uso diversificado e bastante recorrente do termo «violência», nas mais variadas peças jornalísticas, desde a

² O *linguistic turn* ou *pragmatic turn* – actos de fala – é uma teoria da significação do uso da linguagem, fundada por Austin e mais tarde desenvolvida por Searle.

política ao desporto, passando pelos *faits divers* e questões da educação, permite testemunhar a frequente referência ao vocábulo em questão. Esses diferentes textos sociais sejam eles falados, escritos, *spots* publicitários ou ainda comportamentos não verbais (Parker 1992), susceptíveis de interacções complexas, que ganham regular destaque nos media, não surgem no vazio social, estruturam-se, antes, num contexto histórico, cumprindo um papel na construção social da realidade, defende Gay Tuchman (1978). Desde logo, os textos jornalísticos, com foco nas políticas educativas ou nas relações nem sempre pacíficas que acontecem na escola, encerram importante matéria de análise para avaliar como se processa a representação social do universo escolar e as ideologias que lhe estão subjacentes nos tempos mais recentes de encenação mediática.

Da vasta literatura sobre indisciplina e violência na escola, e abordagens dispersas em revistas de diferentes especialidades, acedeu-se a reflexões académicas sobre a complexa representação destes fenómenos nos media. O processo de descoberta e de recolha de informação bibliográfica visava sustentar a constituição de um quadro teórico, para orientar uma reflexão crítica sobre o tratamento na imprensa de um fenómeno tão controverso como era - e continua a sê-lo, a violência escolar, no contexto nacional em 2002, altura em que se iniciou o presente estudo. A progressiva apreensão da escola pública, como lugar de conflitos e prática de criminalidade, é objecto de discussão nos circuitos de debate público e político.

Fez-se notar a escassa investigação sobre a cobertura da violência escolar nos media que se limitava quase exclusivamente à negação do fenómeno nos formatos configurados pelas estruturas discursivas dos media, ao mesmo tempo que circulava com alguma frequência o argumento da tendência de vinculação do conteúdo sensacionalista na construção do fenómeno, como tema preocupante e largamente questionável. Considerou-se, pois, tratar-se de uma área de investigação com interesse, sabendo-se que o estudo implicaria a apropriação de um quadro conceptual de campos de análise peculiares, a *educação*, por um lado, e a *comunicação social* por via da análise de imprensa, por outro lado.

Estando manifestas as expectativas e motivação para o estudo da violência escolar nos media, enquanto problema social que tem vindo a preocupar as instituições sociais e os seus públicos, tomou-se então consciência da necessidade imperiosa de obter as ferramentas necessárias à realização do presente estudo com rigor e cientificidade, dentro de um quadro teórico operativo. Para o efeito, foi vantajosa a frequência, a título particular, do Seminário

de “Análise de Imprensa” da responsabilidade da Professora Cristina Ponte que, muito amavelmente, me proporcionou a descoberta e aprofundamento de conhecimentos, saberes e perspectivas indispensáveis à concretização do trabalho que nos predispusemos realizar.

Para a análise do discurso dos actores sociais que expressam as suas ideias em torno do fenómeno da «violência na escola», impôs-se necessariamente a incursão por abordagens nacionais e estrangeiras sobre a referida temática. Revisitámos autores que evidenciam a importância que o uso da linguagem pelos falantes desempenha na construção social da realidade (Derrida 1967; Foucault 1972, 1979; Gergen 1973, 1982; Harré 1979, 1983; Shotter 1975, 1984; Lyotard 1989; Parker 1989, 1990, 1992). Redescobrimos perspectivas de análise do discurso em autores como Fairclough (1995a, b), Fairclough e Wodak (1997), Fowler *et al.* (1979), Kress (1985), van Dijk (1991), Wodak *et al.* (1990), determinantes para o enquadramento teórico do estudo e para posterior análise do discurso jornalístico.

O enfoque dos media em episódios singulares do mundo, com base em critérios próprios, que determinam a produção de títulos e textos, oferece aos leitores o acesso a discursos sobre comportamentos anti-sociais ou violentos em domínios como a família, a escola, o desporto ou a sociedade civil em geral. No que respeita à representação das «violências escolares», quando assistimos ao telejornal ou folheamos as páginas dos jornais ou revistas, é notório o recurso frequente a um leque de designações como “indisciplina”, “violência”, “agressão”, “insegurança”, “delinquência”, associadas a outras expressões tais como “violência urbana”, “violência no desporto”, “violência doméstica”, “violência na escola”, “violência juvenil”, “prevenção da violência” ou “combate à violência escolar”, que despertaram o nosso interesse.

Com efeito, o termo “violência” é recorrente na comunicação social e até empregue no discurso político e na referência a conflitos do quotidiano pela sua natureza de «transgressão aos sistemas de valores definidos em determinado momento social» (Lourenço e Lisboa, 1992). O mesmo processo acontece com a expressão «violência urbana», que Laurent Mucchielli (2001) reconhece como categoria central no discurso policial sobre a delinquência juvenil, na viragem dos anos 1980 e 1990. É um facto que algumas palavras se banalizam progressivamente na sociedade, e se fazem até usuais nos media, para depois serem retomadas por contágio pelos decisores políticos e investigadores, ou vice-versa, tornando-as finalmente vulgares e de senso comum e, com o passar do tempo, preteridas por novos vocábulos para referirem realidades sociais emergentes.

Afinal, porquê é que se fala tanto de violência escolar e se assiste à sua inscrição na *agenda dos media*, na *agenda política* ou na *agenda pública*? Que motivos têm levado os jornalistas a tratar o fenómeno? Esse interesse é sistemático ou limita-se a casos pontuais destacados pela dimensão dos eventos sociais, como são os casos de violência letal perpetrada em algumas escolas do contexto internacional, na sua maioria norte-americano? É possível estabelecer a verdadeira natureza do fenómeno no espaço nacional? Como se processa a sua avaliação (documentada) num país como o nosso, à semelhança dos demais, que se nega a tratar a violência escolar com a devida premência, sem a negar ou minimizar e sem alarmismos?

Enquanto fenómeno social e escolar, a violência terá começado por ser uma preocupação administrativa, envolvendo um número reduzido de pessoas directa ou directamente afectadas, para se tornar do conhecimento político e activar a mobilização dos media que concederam visibilidade a alguns casos singulares, seguindo uma lógica de concorrência entre os diferentes suportes comunicacionais. A literatura académica identifica circunstâncias políticas que terão desencadeado estratégias de exploração eleitoral do sentimento de incerteza e insegurança, partilhado por parte significativa da sociedade. Logo, cada realidade social tenderá a admitir interpretações de acusação aos media, ou de defesa, reconhecendo-lhes o contributo para imprimir uma dimensão ideológica e uma maior consciência social das consequências psicológicas para as vítimas de violência escolar, fenómeno frequentemente associado à xenofobia e à insegurança (Debarbieux, 2006:15).

É um facto que a violência nas escolas portuguesas, um pouco à semelhança do que acontece pelo mundo ocidental, se tornou definitivamente um problema real que preocupa docentes e familiares ou demais actores sociais implicados na educação dos jovens. Mas qual é a natureza exacta do fenómeno que parece estar relacionado com os novos públicos escolares? A violência acontece na sala de aula, nos corredores, nos espaços de recreio, à saída da escola, nas relações com familiares dos alunos? É possível definir com rigor os espaços onde o fenómeno ganha expressividade com consequências distintas para os sujeitos? As incertezas mais recentes exigem uma reflexão crítica colectiva, numa perspectiva histórica, no sentido de distinguir o mito da realidade e fazer o balanço sobre a violência que se vai vivendo no contexto escolar e a que, por vezes, obtém visibilidade nos media.

A investigação académica esforça-se por estabelecer uma racionalidade científica que permita formular leis gerais capazes de guiar a acção reformadora no campo da educação. Um vasto sistema de organizações internacionais de natureza intergovernamental (ONU, UNESCO, OECE / OCDE, Banco Mundial, FMI), após a Segunda Guerra Mundial, permitiu criar redes de contacto, de permuta de informação e conhecimento entre actores sociais, *experts* e investigadores universitários. Orientações emanadas por aqueles organismos admitem novas formas de regulação transnacional no campo da educação, com uma *agenda globalmente estruturada*, tendo como centro nevrálgico os grandes *projectos estatísticos internacionais*, que actuam na formulação das políticas educativas nacionais, observa António Teodoro (2001:149).

Confrontados com a crescente reputação negativa da violência escolar, investigadores da comunidade científica europeia e internacional estão apostados em avaliar criteriosamente até que ponto há exagero e manipulação mediática na construção do fenómeno, enquanto objecto de investigação. Nesse quadro transnacional mais lato, evidenciam-se certos factores, sistematizados por António Nóvoa (1995a:4-5), que tendem a justificar a constituição de uma comunidade científica «vigilante», numa escala mundial, a saber:

- A existência de problemáticas comuns aos diversos países, suscitadas, em grande medida, pela emergência de um sistema mundial ao nível económico, mas também ao nível da educação e da cultura;
- A crise do Estado-nação e a consolidação de novos espaços de identidade cultural, sob o plano local e das diferentes regiões do mundo (por exemplo, a União Europeia), o que obriga a repensar os laços tradicionais de tomada de decisão em matéria de educação;
- A internacionalização do mundo universitário e da investigação científica, que torna infrutíferos os esforços de construção de uma reflexão educativa fechada no interior das fronteiras de um país.

Num cenário de debate internacional com foco em questões de educação escolar, e especial incidência na violência escolar, têm decorrido inúmeras iniciativas em vários países – seminários, conferências, *workshops*, estudos e observatórios, reunindo pessoas de diferentes campos sociais. A título de exemplo, recorda-se que entre 5 e 7 de Março de 2001,

os responsáveis pelo Observatório Europeu da Violência na Escola (fundado em 1998) e o Ministério da Educação Francesa organizaram, no Palácio da UNESCO em Paris, uma conferência subordinada ao tema *Violências na escola e políticas públicas*. Nesse encontro, especialistas internacionais e responsáveis políticos traçaram o estado da situação das violências escolares no espaço europeu, comparando estratégias e apontando sucessos alcançados na redução dos problemas diagnosticados nas escolas.

Conforme ficou agendado na Bélgica em 1998, no simpósio *Violences à l'école: Sensibilisation, prévention, répression*, decorreu em Dezembro de 2002, em Estrasburgo, a Conferência *Partenariats locaux pour la prévention et la lutte contre la violence à l'école*, de que resultaram recomendações para os Estados membros do Conselho da Europa, a Convenção cultural europeia, as autoridades locais e regionais, os estabelecimentos escolares e as organizações de jovens. Dessas recomendações constam medidas susceptíveis de favorecer o desenvolvimento de parcerias para a prevenção e luta contra a violência na escola, através da adopção de um quadro legal de actuação e meios económicos necessários à sua implementação. É aconselhada a prevenção da violência na formação inicial e contínua dos professores e do pessoal escolar, uma especial atenção à influência nos jovens dos conteúdos violentos veiculados pelos media e, por fim, a promoção de troca de experiências, informações e difusão de boas práticas na resolução dos problemas do foro escolar.

Convém lembrar que já em 1994, Debarbieux (1994) e a UNESCO, em 1997 (Ohsak, 2007), alertavam para as consequências da negação deste fenómeno social, reconhecendo que se tratava de uma forma de evitar a habitual estigmatização de certos estabelecimentos escolares e consequente desprestígio social. Lembram que o admitir a existência de violência na “sua escola” ou na “sua aula” estaria como que associado à falta de profissionalismo do professor, que passaria assim a ocultar o problema por recear represálias, no seu local de trabalho, caso decidisse tornar pública a situação de agressão de que são vítimas os seus alunos ou ele próprio. Fazem ainda notar que a lei do silêncio, o *não-dito*, tende a estar em estreita ligação com as regras implícitas ou explícitas que regem o funcionamento do estabelecimento de ensino e constroem a acção dos actores do sistema, desde docentes a pessoal não docente e até familiares dos alunos.

Os mais recentes congressos do Observatório Internacional da Violência Escolar aconteceram em Janeiro de 2006, em Bordéus, e em 2007 no Reino Unido. Neste último ano, também decorreu em Paris, durante três dias, um encontro de especialistas, sob a égide da

UNESCO, para a resolução da violência na escola. Estão previstas novas conferências no âmbito do referido Observatório, em Junho de 2008, em Lisboa, e em 2009, em Ottawa. Para Debarbieux (2004:11, 2006:297), tais iniciativas são sinais de uma mobilização da comunidade científica, uma espécie de Federação internacional de investigadores criada, em 1998, em torno daquele fenómeno. O autor lembra a necessidade ética e política da constituição de uma *ciência da violência escolar* para desconstruir a opinião generalizada que paira na sociedade, ou melhor, admite o autor, as opiniões dentro de cada realidade social em que o fenómeno é digno de noticiabilidade. Também assinala que o exercício do contraditório permite questionar os eventos do quotidiano, num quadro de regressões políticas em acção, sempre que se abordam matérias controversas que afectam as crianças ou outras vítimas de violência, frequentemente esquecidas porque, de facto, «a sua natureza de vítima incomoda» (Debarbieux, 2006:52).

Neste sentido, será oportuno questionar até que ponto não estaremos, nos tempos mais recentes, a assistir a um registo dramático da violência escolar, que se caracteriza pela ausência de limites e imbricação de uma diversidade de factores de difícil resolução? É pois pertinente a compreensão da organização da vida quotidiana dos alunos, do seu desempenho na vivência escolar e da relação que a violência entretém com as aprendizagens e saberes ou sofrimento das vítimas, e até dos agentes agressores do universo escolar. Considerando-se a violência escolar estreitamente relacionada com a violência social, vamos identificar quais as medidas políticas de prevenção, combate e resolução do fenómeno, que têm vindo a ser implementadas pelas entidades públicas, e que formas de actuação das autoridades ou outros organismos são desenvolvidas no terreno, procurando averiguar que ideologias e percepções dos diferentes sujeitos transparecem na cobertura jornalística desta problemática.

2. Pertinência e objecto do estudo

Na última década e meia, falar de violência, nomeadamente da violência que ocorre no espaço escolar, tornou-se tema da actualidade, largamente tratado pelos meios de comunicação social, nacionais e internacionais, que produziram no público uma poderosa carga emocional estreitamente relacionada com a forte dimensão simbólica da instituição escolar. No Debate Nacional sobre Educação que teve lugar na Assembleia da República em 2006, António Nóvoa, Reitor da Universidade de Lisboa, referiu-se à incapacidade que a escola tem vindo a revelar com os alunos que não querem aprender, tornando-se por isso

causadores de indisciplina e de violência nas escolas. Alertou ainda para o facto de os professores não saberem como proceder face a situações de violência desses alunos, que acabam por ser excluídos do sistema de ensino e são lançados num qualquer *sub-mundo* ou transformados numa *população errante* (Nóvoa, 2006:9).

Outras orientações da pesquisa interrogam a violência escolar, enquanto conteúdo noticioso, acusando os media pelo enfoque excessivo e consequente visibilidade social conferida ao crime, à marginalidade e a casos pontuais de extrema violência. São igualmente questionadas as mais variadas formas de representação e divulgação da complexidade das relações sociais e dos problemas éticos e morais que decorrem no espaço interior ou periférico da instituição escolar. É também comum ouvirem-se opiniões que evidenciam, não só a ideia de uma televisão promotora de violência, em especial junto de um público mais jovem e indefeso, como também a percepção de que a sociedade já por si apresenta comportamentos violentos da parte dos seus actores sociais, com repercussões para a construção de mapas cognitivos e domínios de referência fundamentais nos mais jovens.

É neste quadro social pouco consensual que são pensadas as violências escolares e debatidas a legitimidade e legalidade das medidas disciplinares e sanções definidas para os alunos, com especial incidência no debate público e parlamentar para a aprovação do Estatuto do Aluno do Ensino não Superior, em 2002.³ O evento obtém cobertura jornalística alargada no tempo, evidenciando estratégias de encenação político-partidária, e ideologias representativas de algumas bancadas parlamentares intervenientes no processo de discussão política, e reacções singulares de entidades públicas. A diversidade de discursos em foco nos media, que actuam no Espaço Público democrático para a abordagem de assuntos (Esteves, 2003:60) e mediadores simbólicos, justifica, do nosso ponto de vista, *o estudo das representações sociais das violências escolares a partir das opiniões dos actores sociais que transparecem no discurso jornalístico* e que traduzem, ainda que parcialmente, as preocupações dos cidadãos em geral.

Assim, a presente investigação propõe identificar, descrever, caracterizar e relacionar a cobertura jornalística da violência escolar, realizada nos diários *Correio da Manhã*, *Diário de Notícias*, *Jornal de Notícias* e *Público*, entre 1998 e 2002, e analisar a sua expressividade

³ A discussão pública que antecipa a aprovação da Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro, envolve diferentes actores sociais, desde políticos, agentes educativos e sociais que questionam o tema da violência escolar e discutem os fundamentos e legitimidade das propostas parlamentares para a introdução de alterações no anterior diploma n.º 270/98, revogado pelo Decreto-Lei n.º 30/2002 que é, posteriormente discutido com base no Projecto-Lei 302/2007 de 11 de Abril, resultando no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 18 de Janeiro.

e discursos que transparecem nos títulos e no corpo das peças jornalísticas dos referidos diários. É também objectivo central reconhecer como o fenómeno foi tratado e obteve projecção nas páginas dos jornais eleitos, quer no que respeita à natureza dos conteúdos, relativos ao contexto nacional, quer na referência a eventos do plano internacional, para observar o impacto das configurações jornalísticas da realidade objectiva e factual “lá fora” sobre a aferição de estratégias, argumentação política, académica ou social, no plano interno.

Considera-se igualmente relevante detectar quais foram as reacções dos leitores, no período de 1998 a 2002, às matérias noticiadas, que emergem da cobertura jornalística do alargado debate público e da discussão política, na Assembleia da República, sobre a orgânica e apreciação do Estatuto do Aluno. Pretende-se, ainda, analisar a linguagem subjacente aos dispositivos mediático - que exercem vigilância sistemática em função das expectativas sociais e promovem o diálogo a diferentes vozes - cotejando os quatro diários, para aferir quais as asserções e pontos de vista das fontes de informação são chamadas a participar no processo de discussão do fenómeno. Vamos observar os actores sociais que mais se evidenciam nos jornais de referência e na imprensa popular, e detectar que pistas de reflexão foram deixadas, pelo contrário, no esquecimento, podendo eventualmente ser restauradas pelo exercício de uma leitura comparada de outros suportes jornalísticos.

Com a finalidade de clarificar a referida problemática, envolvendo realidades nacionais e internacionais, e políticas educativas emergentes dos quatro títulos da imprensa diária, com ângulos próprios de abordagem, a presente investigação parte das seguintes questões:

- a) Para desconstruir alguns estereótipos, pretende-se saber até que ponto o fenómeno da violência escolar, de que tanto se fala nos tempos actuais, é ou não o resultado de uma «fabricação» dos media pela forma como desenvolvem, nos seus públicos, representações sociais da realidade?
- b) Da cobertura mediática da violência escolar, nos quatro jornais, que destaque é manifestamente dado às questões de âmbito nacional, regional e local (dentro do território português), comparativamente ao tratamento jornalístico no âmbito desta matéria, no plano internacional?
- c) No que respeita à violência escolar, enquanto tópico de noticiabilidade, observam-se cambiantes significativas, ao longo dos cinco anos, nos diários, acima referidos – por exemplo a valorização gráfica das peças jornalísticas e a sua natureza

morfológica, as designações mais salientes para designar o fenómeno, a frequência do tema – ou, pelo contrário, é possível constatar similitudes/diferenças nas estratégias discursivas e na selecção das fontes jornalísticas e das vozes incluídas ou excluídas, para assegurar a verosimilhança e legitimidade do que é noticiado, junto do público?

- d) Na reconstrução dos eventos reportados, marca prioridade um procedimento sensacionalista, criticado por alguma literatura ou, então, decorre um tratamento da informação com rigor e moderada subjectividade dos jornalistas, na medida em que são diversificadas as fontes de informação citadas, segundo uma política editorial mais ou menos perceptível?
- e) Na sequência dessas escolhas, os discursos das personagens jornalísticas permitem a apreensão de ideologia(s) relacionada(s) com grupos sociais específicos – comunidade académica e científica, forças de segurança, organizações sindicais de professores, associações de pais ou de alunos – no desempenho dos seus papéis sociais, à medida que se posicionam sobre as relações interpessoais do contexto escolar, um espaço em que se dá o encontro de várias culturas?
- f) Como é que os quatro títulos da imprensa constroem a questão étnica na relação com as violências escolares?

A reflexão que se pretende levar a cabo incide em duas áreas de saber: a) o *campo da educação escolar* dos ensinos básico e secundário e b) o *campo dos media*, num período alargado de cinco anos (1998-2002), durante o qual a cobertura jornalística da violência escolar encena modalidades de comportamentos violentos, com expressão no universo nacional e internacional, e acompanha com alguma pontualidade o processo de alteração de políticas educativas. Na esteira de Bourdieu (2005:30), entendemos por «*campo*» o domínio em que os agentes ocupam lugares que determinam as suas posições, mantendo ou transformando a estrutura das relações de forças que constituem esse domínio.

Por conseguinte, aprecia-se a identidade e ideologias dos sujeitos, grupos ou instituições, envolvidos em processos de decisão de políticas educativas. Observa-se a expressão da sua voz ou, pelo contrário, o silenciar da sua percepção dos factos, para averiguar a que espaços estão associados e como se dão a conhecer nos media essas diferentes modulações discursivas, que propiciam uma análise crítica para explorar a

natureza fragmentária dos discursos que representam uma pequena parte dos conhecimentos partilhados pelos actores sociais.

Para Michel Gilly (1989:364), a pesquisa no campo educativo autoriza o estudo de questões que se prendem com a construção das representações sociais, que emanam dos discursos dos actores políticos e grupos com posições e responsabilidades diversas. O autor reconhece «esquemas dominantes» com contradições profundas entre um «*discurso ideológico igualitário*» dos políticos, gestores, agentes da hierarquia institucional. Esses discursos visam promover as distinções de classes sociais, e um «*funcionamento desigual*» da escola, assente nos critérios de sucesso e insucesso, em estreita relação com a inscrição geográfica da escola.⁴ Pela crescente importância da educação das crianças, adolescentes e até adultos, ao longo da vida, o domínio educativo assume-se palco de inúmeras relações de grupos com culturas e percepções heterogéneas, que é necessário observar e interpretar para saber como interagem, evoluem e se transformam num quadro de políticas educativas com forte componente político-partidária.

Por seu turno, o *campo dos media* caracteriza-se, segundo Adriano Rodrigues (1990), por uma «legitimidade expressiva e pragmática delegada dos restantes campos sociais», cujos objectivos, interesses e princípios de estratégia determinam a sua estrutura e funcionamento, segundo modalidades de cooperação ou de conflito com exacerbação, divergências e antagonismos (Rodrigues, 1990:152). Para escapar a tais rivalidades, Pierre Bourdieu (1989)⁵ considera que os jornalistas devem adoptar uma retórica de «objectividade» e de «neutralidade», apoiando-se eventualmente nos «políticos» por terem vantagem em relação ao homem político e ao jornalista, pela credibilidade da sua competência específica (Bourdieu, 1989:27-56). Já os homens políticos, que ocupam posições em conexão com a filiação e estatuto partidários, ou pela sua notoriedade pessoal, produzem interpretações interessadas, enviesadas, por isso mesmo desacreditadas. Veremos em que medida se cumprem semelhantes preceitos nas escolhas efectuadas pelos órgãos da imprensa eleitos para o estudo de caso.

A decisão de estudar a violência escolar e os media é estar consciente de que a dualidade destes dois campos converge numa relação complexa e até espinhosa, com inscrição nas fronteiras entre dois mundos (Guillerm-Aubertier, 1999:31). Um desses

⁴A região ou bairro onde está inserida a escola são parâmetros determinantes para a explicação do percurso escolar dos alunos, paralelamente aos factores sexo e origem social dos jovens, entre outros desígnios sociais.

⁵Em Pierre Bourdieu (1989), *campo* é uma noção chave, que designa um conjunto de objectos sociais com relações de hierarquia e de oposição que estruturam a divisão de objectos com valor social.

mundos está circunscrito à realidade das relações desordeiras do universo escolar, ainda que simbolicamente percebido como espaço de coesão e ordem. O outro mundo, o dos media, tende a construir uma representação controversa dos conflitos que perturbam o *clima escolar* (Diaz, 199; Janosz, 1998; Rutter, 1983; Grisay, 1993, citados por Blaya, 2006:18), incomodam e amedrontam os sujeitos, fomentando directa ou indirectamente a redefinição, no plano político, de estratégias de controlo social com vista a repor a ordem e a estabilidade no circuito interno das instituições de ensino público.

a) **Campo da educação**

A natureza do *campo da educação* e da instituição do ensino público, à luz de algumas teorias (Bourdieu e Passeron, 1964,1970⁶; Foucault, 1975), parece estar a sofrer uma «crise» do património simbólico e cultural da «Escola Republicana». Este factor, acrescido do papel actual da escola na integração social e na formação dos jovens, para o desenvolvimento e crescimento económicos, parecem determinantes, do ponto de vista dos critérios jornalísticos, para a inclusão na *agenda dos media* de temas estreitamente relacionados com a educação escolar. Consequentemente, é também dada visibilidade social a problemas como a insegurança, indisciplina e violência, resultando daí a formação de clichés jornalísticos que contêm avaliações morais de vária ordem, junto da opinião pública.

Contradições na estrutura educativa e nas estratégias do seu funcionamento tendem a promover um «mal-estar» entre os sujeitos do contexto escolar, impedindo que a escola atinja de forma satisfatória os fins que lhe são próprios. Na sequência dos trabalhos de Durkheim (1893/1991, 1922/1989); Foucault (1975/1977), Bourdieu e Passeron (1964/1970), Bourdieu (1968, 1977) e dos sociólogos, entre outros especialistas, que lhes sucederam (Prairat, 1994; T. Estrela, 1994), a uniformidade das normas, numa sociedade desigual, é entendida como meio de produção e reprodução de desigualdades culturais e sociais. Isto faz destes autores precursores, em termos de modelos explicativos da violência na escola, ao interessarem-se pelos modelos de reprodução que vigoram no seio da instituição escolar. Como a investigação tem vindo a demonstrar, a história da educação escolar está ligada a mecanismos de poder, intrínsecos à organização pedagógica e ideologia meritocrática, de modo a ordenar a vida social, numa interdependência socioeconómica, com

⁶ A teoria da reprodução de Bourdieu e Passeron (1970) apreende a escola como instrumento de exercício da violência simbólica que conduz à legitimação e à reprodução do arbitrário cultural.

o Estado e a nação a sobrepuem-se aos interesses dos cidadãos, sob uma capa democrática e igualitária de hipóteses iguais para todos.

Já, antes, Platão, Santo Agostinho, Erasmo e Hobbes entenderam a importância da educação das crianças na criação de uma sociedade ancorada no civismo. Santo Agostinho, nas *Confissões*, escreveu sobre a agressividade fazendo a descrição das agressões físicas das crianças, concluindo que «*A inocência da criança é na fraqueza dos seus membros que deve ser procurada mas não nas inclinações do seu coração (...). Toleram-se os seus defeitos com indulgência, não que sejam de nula ou mínima importância, mas porque se sabe que a idade os eliminará. Têm importância pelo facto que se sabe que não saberíamos tolerá-los numa idade mais avançada*» (Santo Agostinho, 1923:15-16). Hobbes, em *De Cive* («sobre o cidadão»), expõe uma ideia parecida à de Santo Agostinho, quando salienta que «*Não é a natureza, mas a disciplina que torna o homem adequado à sociedade*» (Hobbes, 1981).

No ensino tradicional, além dos saberes específicos, a escola tinha como principal tarefa o desenvolvimento de um ideal de homem para todos os cidadãos, tanto intelectual como físico e moral (Durkheim, 1997:49). Estava-se, como escreveu J. Derouet (1990), num «*mundo encantado*», homogéneo em que o acordo era estabelecido entre a interioridade do indivíduo, a sua cultura, os seus valores, etc., e o funcionamento do mundo exterior. Com a nova vaga educativa propondo-se promover uma escolaridade básica e universal, essa paridade parece ter enfraquecido nas actuais sociedades democráticas, esvanecendo-se a natureza dos fundamentos do anterior modelo de acção educativa e pedagógica.

A escola portuguesa, cerca de duas décadas após a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 14 de Outubro de 1986, tem vindo a sofrer o efeito de múltiplas transformações sociais externas (causas endógenas) que exercem vários constrangimentos no interior dos estabelecimentos escolares, nem sempre fáceis de gerir. A diversidade social, étnica, linguística e cultural, no actual contexto escolar nacional, a que fez alusão Júlio Pedrosa (2006:5), aquando da sua intervenção no Debate Nacional Sobre Educação, tem accionado novas modalidades pedagógicas para a gestão das diferenças. A escola, confrontada com o funcionamento de uma sociedade dividida, busca promover uma relativa homogeneidade da sua estrutura e um entendimento dos seus princípios, funções, objectivos e prioridades dos seus públicos. Novas conexões entre entidades heteróclitas asseguram uma lógica de acção, especialmente no reforço do papel da família no acompanhamento do

percurso escolar dos jovens, tendo em vista uma maior cooperação e gestão das desigualdades entre os actores.

A difícil tarefa de conciliar os contrários, no processo de mudança da relação entre a escola e a família, é marcada por «relações de continuidade-descontinuidade, de permanência ou de rotura» (Baluteau, 2003:110-111), com a inscrição de novos paradigmas dotados de configurações sociais e interesses dos diferentes campos, que procuram afirmar a sua legitimidade peculiar. Conforme clarifica um estudo do Instituto de Inovação Educacional de 1995, a violência juvenil, o consumo de drogas, o vandalismo e a degradação de valores são problemáticas que preocupam pais e educadores dos países da União Europeia e Estados Unidos da América. Nos tempos mais recentes, estas preocupações parecem atravessar a maior parte dos países ocidentais.

É neste quadro instável que se inscreve o trabalho dos docentes, o funcionamento e missão da Escola com regras dessacralizantes que tornam efémera a experiência colectiva (Obin, 1993:170-171). A instituição escolar teve de se «adaptar», «actualizar» e «modernizar», ao mesmo tempo que é objecto de múltiplos comentários, análises e críticas constantes por parte da comunidade científica, dos jornalistas e dos políticos, pois que, de um modo ou de outro, todos ajuízam sobre ela. António Nóvoa sublinha que, ao longo do século XX, foram cada vez mais atribuídas missões à instituição de ensino, aquilo que o autor designa por «transbordamento da escola» (Nóvoa, 2005, 2006:5), no cumprimento de um excesso de tarefas que a afastam da sua missão primordial, isto é, da actividade do «aprender a aprender».⁷ Em grande medida, este autor responsabiliza os parlamentares e o sistema político, em geral, pelo excesso de exigências que têm vindo a produzir circunstâncias que tornam a escola «esmagada» e «sufocada» (Nóvoa, 2006:6).

Após os ciclos de *revolução*, *normalização* e *reforma*, (Barroso, 2002:2), a fragilidade da Escola, criticada e dita em crise ou em fase de *descontentamento*, pelos maus resultados dos alunos nas disciplinas nucleares, estará associada a essa amálgama de missões? Há quem defenda que quebrada a «ordem escolar» se desencadeia a diluição dos saberes, a erosão da autoridade, a irrupção da violência, o insucesso e o abandono precoce (Grillo, 2001:148). Nestes moldes, os jovens são «excluídos do interior de um sistema educativo» (Bourdieu,

⁷ A expressão “aprender a aprender”, usada nos últimos anos, como aconteceu no discurso de tomada de posse do Presidente da República, Cavaco Silva, em 9 de Março de 2006, data, segundo António Nóvoa (2006:7), do final do século XIX, que diz ser mais empregue nos círculos da psicologia e da economia do que em pedagogia.

1993) que não tem sabido lidar eficazmente com o fenómeno da «explosão escolar», associado a uma escolaridade obrigatória para todos e afectada por novos fluxos migratórios.

A expressão «sistema educativo» designa uma realidade organizada num conjunto de elementos em interacção dinâmica em função de um objectivo (Rosnay (1975, citado por Floro, 1996) para valorizar a natureza estreitamente associada às componentes escolares. Deste modo, o termo «sistema» parece conduzir à «criação de um ecrã sobre uma organização contraditória, com forças centrífugas» (Baluteau, 2003:117-118), numa acção moldada por pontos de vista institucionais e quadros de referência dominantes, com mudanças globais ou locais, observáveis sobretudo em situações de transformação de regimes políticos.

Assim, o estudo da cobertura jornalística da violência, dentro de um quadro educativo dito de referência autónoma, implica o entendimento de um misto de factores que o constituem e a disseminação da sua missão. Faz parte dessa nova função da Escola a preocupação com a gestão dos sujeitos, no espaço e no tempo, a organização hierárquica, o controlo e vigilância (electrónica) das actividades escolares. Hoje, os recursos materiais assumem maior complexidade, devido à valorização dos novos media e sistemas informáticos na formação pessoal e social dos jovens. Torna-se então necessária uma contextualização social e histórica das novas mudanças na delimitação de fronteiras políticas, sociais e culturais, para localizar alguns padrões dominantes no processo diacrónico de uma sociedade e escola estruturadas em torno de um controlo disciplinar, com (in)variantes dignas de registo.

b) Campo dos media

O *campo dos media* é hoje para muitos indivíduos o principal meio para acederem à informação, ao saber e à cultura, tornando de certa forma menos atractivos os saberes veiculados pela escola. Contrariamente à tradicional legitimidade do *campo educativo*, predominantemente simbólico, a natureza da legitimidade do *campo dos media* assenta na legibilidade fragmentada da experiência social e na elaboração, gestão e transparência da sua reconstrução. Referindo-se à heterogeneidade do *campo dos media* e aos constrangimentos económicos e políticos que lhe são impostos, Pierre Bourdieu (2005:41) reconhece a influência cada vez maior dos meios de comunicação social sobre os restantes campos sociais, em especial na produção dos bens culturais. Também o monopólio televisivo está a

ser acompanhado e até mesmo posto à prova pelos novos media electrónicos, que têm vindo a subverter o tradicional sistema de transmissão dos saberes disciplinares que antes decorria de uma relação unilateral (Grillo, 2001: 149) e semi-privada entre docente e discente.

Na procura de matérias noticiáveis, que se prestem a ser criadoras de audiências e produtos vendáveis junto do público, os media, regidos pelo princípio de mediação e validação dos diferentes campos sociais, passaram a integrar com alguma regularidade na sua *agenda*, a partir dos anos 80, o tema da educação, que beneficiou assim de invulgar visibilidade no espaço público. Semelhante relevo, com foco em matérias como a violência escolar, originou debates públicos e políticos e críticas à acção dos media, não por «desocultarem» (Stoer, 2001) os fenómenos sociais, tornando-os públicos, mas por contribuírem para a sua ampliação, com base num sensacionalismo desproporcionado em torno da violência, que parece fragilizar a instituição escolar. Os media são acusados de se interessarem quase exclusivamente pela vertente dos incidentes mais graves, silenciando os projectos estruturantes positivos, desenvolvidos na Escola, e o que testemunha o espírito de inovação e criatividade dos professores (Darmame, 2001:86).

As modalidades estratégicas destes dois campos – *educação* e *media* – resultam ora numa relação de «cooperação» e «sedução», ora numa relação de «desconfiança» e «conflito», entre os actores da instituição escolar e da instituição jornalística, ligação esta que não tem sido pacífica ao longo dos últimos anos, como se verá em algumas reflexões de especialistas em educação. Recordamos que este facto se deve, em grande parte, ao enfoque mediático na «quebra da ordem escolar» ou «clima escolar», sugestivos de uma espécie de «crise» de valores que parece desprestigiar e enfraquecer o papel social da escola (Payet, 2001:154). Concomitantemente, a divulgação jornalística, centrada nas tensões escolares, contribui voluntária ou involuntariamente para desmistificar o ideal educativo da escola tradicional que incarnava o mito de valores sociais hegemónicos, distintos da actual diversidade cultural dos sujeitos.

Pretendemos, pois, apurar na literatura mais recente como é que os dois campos disciplinares – *educação* e *media* – numa envolvente social e política instável, têm vindo a construir um novo percurso conjunto de “educação para os media”. Embora embrionário, o projecto pretende mobilizar esforços de todos para vencer rivalidades e protagonismos que estão subjacentes à sua orgânica específica e à sua função social, política e cultural. Os media podem assim constituir plataformas de esclarecimentos dos problemas, promover a

cidadania, observando o respeito por cada membro do público (Esteves, 2003:61) e dos membros que constituem o espaço semi-público da escola. Veremos como é que professores, jornalistas e académicos encaram tais relações e a construção social da Escola Pública e dos seus actores.

3. Estrutura da pesquisa

A presente investigação está dividida em três partes: a primeira parte intitula-se *A violência escolar como matéria noticiável*; a segunda, *Quadros histórico e metodológico do estudo de caso* e a terceira *Estudo de caso: A violência escolar na imprensa diária portuguesa (1998-2002)*.

Os capítulos que integram a Primeira Parte do estudo descrevem o quadro teórico eleito para a pesquisa, com definição das noções do que se entende por agressividade, violência, violência escolar e construção jornalística da violência escolar. Procede-se à revisão da literatura, nacional e internacional, para aceder à progressiva constituição do campo teórico-científico, de referência transnacional, sobre a representação jornalística da violência escolar.

O Capítulo I encerra a revisão da literatura “Em torno do conceito de violência humana” e apresenta os pressupostos teóricos e modelos explicativos, fazendo referência às acepções, valor etimológico e formas de nomear e definir o fenómeno na sua relação com a agressividade e o conflito. Este capítulo finaliza com a menção à delinquência juvenil e ao sentimento de insegurança, no tecido social, e suas repercussões no espaço escolar.

No Capítulo II, intitulado “As violências na geografia escolar”, é realizada a revisão da bibliografia sobre a emergência e construção social da noção de “violência na escola”, descrevendo-se as várias formas de nomear e definir esta modalidade de violência, dando conta da investigação internacional sobre o fenómeno, evidenciando os modelos mais recorrentes e respectivos campos de análise. É feita a descrição dos recentes recursos para a sua quantificação, designadamente através da aplicação de inquéritos de vitimização, numa sociedade global, com uma escola de massas em que actuam factores predadores de comportamentos percebidos como violentos. São apreciadas as variáveis exógenas e endógenas, com ênfase na delinquência juvenil e na componente étnica em conexão com a

violência. O capítulo termina evidenciando algumas medidas preventivas de natureza pedagógica e de vigilância no combate e resolução dos conflitos internos à escola.

No Capítulo III, aprecia-se como se realiza a “Noticiabilidade da violência escolar” e é referida a pesquisa sobre as representações sociais do fenómeno com cobertura jornalística. Seguem-se as estratégias enunciativas para a construção jornalística das violências escolares, na constituição da agenda temática, descreve-se a identidade dos jornais e a gestão das fontes de informação, dando conta da pesquisa sobre a cobertura jornalística do fenómeno na imprensa.

Conclui-se a Primeira Parte com algumas questões pertinentes para a Segunda Parte do estudo, que compreende os “Quadros histórico e metodológico do estudo de caso”.

No Capítulo IV, são delineados os “Percursos da investigação sobre violência escolar em Portugal”, e respectiva contextualização histórica, com caracterização social e política do período em análise, marcado por um alargado debate sobre as mudanças na composição social dos alunos e consequente regulamentação disciplinar. São traçadas as diferentes linhas condutoras da investigação em Portugal, com foco no fenómeno, e revisitados os estudos sobre a noticiabilidade da violência escolar na imprensa portuguesa. Conclui-se com a definição de linhas de questionamento para orientação da pesquisa empírica e estudo de caso, a desenvolver na Terceira Parte da presente investigação.

No Capítulo V, descrevem-se as “Orientações metodológicas” para o estudo de caso, são avançadas as perguntas da investigação, os procedimentos de selecção dos jornais e perfil dos títulos seleccionados, os critérios de recolha da informação e constituição do *corpus* do período abrangido para a pesquisa. Neste capítulo, são também apresentadas as categorias temáticas, com pertinência para a pesquisa quantitativa pelo recurso à *Análise de Conteúdo* dos textos jornalísticos. Para o estudo da linguagem, das estruturas textuais e discursivas, funções e processamento dos textos dos jornais seleccionados, no âmbito da violência escolar na imprensa portuguesa, são expostos os pressupostos teóricos da pesquisa transdisciplinar de *Análise Crítica do Discurso* (ACD). É proposto um *subcorpus* de textos e imagens para a *análise qualitativa* de categorias temáticas como a representação dos actores sociais, eventos, tempo, lugar, estilos e identidades com que se encerra a Segunda Parte.

Na Terceira Parte, intitulada “Violência Escolar na Imprensa Diária Portuguesa (1998-2002)”, são apresentados os resultados do “estudo de caso”. No Capítulo VI, são apreciados e discutidos os resultados da “Análise longitudinal da violência escolar na

imprensa diária”, em articulação com a *Análise Crítica do Discurso*. O enfoque recai em (in)variáveis consideradas relevantes para a definição do padrão de noticiabilidade dos quatro diários em análise, ao longo de cinco anos (1998 a 2002). São identificados os tópicos com destaque em primeira página (na forma de chamada ou manchete), os temas principais e secundários em agenda, o género e autoria das peças jornalísticas, a presença e nomeação das pessoas em texto e imagem, o contexto nacional e o alargamento internacional. São reconhecidos os padrões dominantes na cobertura jornalística das violências escolares e identificadas as fontes de informação intervenientes para aferir linhas de pensamento, ideologias e paradigmas emergentes para uma análise mais fina no capítulo seguinte.

No Capítulo VII, são apreendidas as “Marcas da representação jornalística da violência escolar”, reconhecidas as designações e metáforas evidenciadas nos discursos dos diferentes actores, associados ao universo de referência da Escola. São igualmente identificados os discursos de outras entidades e pessoas singulares que conferem formas de nomeação e legitimam a sua presença, em texto e imagem, na cobertura jornalística da violência escolar. Aprecia-se o debate social e político que emerge da cobertura jornalística do fenómeno com expressividade nas escolas portuguesas e *lá fora*, além da polémica em torno dos números e da medição oficial e policial das ocorrências com visibilidade nas páginas dos jornais. Por fim, são apresentadas considerações e conclusões finais a partir da investigação e do estudo de caso.

PRIMEIRA PARTE

A VIOLÊNCIA ESCOLAR COMO MATÉRIA NOTICIÁVEL

CAPÍTULO I – EM TORNO DO CONCEITO DE VIOLÊNCIA

«A violência aparece como o paradigma societal do vigésimo primeiro século. Ela atravessa de um lado ao outro o novo mundo e a mundialização, assim como a vida quotidiana, e particularmente as 'instituições'»

Jacques Pain (2004)

1. Introdução

Para assegurar a compreensão e utilidade operativa, no quadro de um corpo teórico científico, a investigação sobre violência escolar não pode deixar de passar pela reflexão sobre a violência humana, enquanto fenómeno social, que assume uma multiplicidade de formas e práticas (física, moral, ideológica, sexual, etc.), ao longo dos tempos, de que decorrem distintas acepções. Que factores induzem ou inibem a sua expressão e que relações existem entre a violência, a agressividade e o conflito, já que os media tendem a considerar a agressividade sinónimo de violência (Silberman e Lira, 1998)? Como é que a ciência define estes fenómenos?

Alguns autores associam à «violência» um carácter essencialmente subjectivo e normativo (Carra e Sicot 2001:66) em estreita relação com os valores que constituem o sagrado dos grupos de referência, das épocas e contingências sociais e políticas da sociedade em que decorrem (Michaud, 1986:12). É na Modernidade que se desenha uma visão mais negativa da violência a partir da ideia de *desvio*⁸ à norma, sendo então percebida como forma de destruição, conflito, maldade, atentado contra a dignidade de alguém e a sua integridade física, crime, morte, etc., ao passo que em finais do século XX, o fenómeno era interpretado como meio para exprimir a insatisfação e a resistência às diferentes formas de opressão.

Frequentemente relacionada com o poder e suas implicações nas relações humanas, a violência está ainda ligada aos conflitos, à autoridade e à (in)disciplina que actuam para estabelecer os direitos e os deveres dos sujeitos. O poder do professor e o poder do aluno, por exemplo, têm sido objecto de estudos aprofundados que permitiram explicar alguns comportamentos indisciplinados dos alunos, pelo uso abusivo da autoridade docente. Hoje, o senso comum e alguma literatura evidenciam críticas à falta de autoridade/poder do professor, no exercício das suas funções educativas, e do adulto em geral.

O especial contributo multidisciplinar da psicologia e da sociologia permite apreender algumas das circunstâncias que potenciam a violência na vida dos seres humanos e, sobretudo, durante a infância e a adolescência. É, pois, na fase da puberdade que os jovens

⁸ O termo «desvio» (Durkheim, 1893, 1894; Lemert, 1951; Becker, 1963; Merton, 1970; Cohen, 1971; Hepin, 1982; Barel, 1983; Cusson, 1995; Giddens, 1996, 1998; Pires, 1998) é usado para designar um conjunto heterogéneo de condutas dos indivíduos que divergem das normas sociais aceites em determinado momento por uma certa comunidade, podendo daí resultar uma reacção de condenação ou sanção do acto.

são confrontados com o “outro” e com as contingências sociais que impõem limites à natureza e à acção do sujeito, podendo daí decorrer condutas agressivas ou violentas.

A «violência física» empregue com intenção de atingir directamente o outro no seu corpo de forma *brutal* e *dolorosa*, usando a força (Chesnais 1981:12) ou bens materiais, pode ser observada e medida. Àquela acepção acresce ainda a «violência verbal» ou «violência simbólica», entre outras significações. Também se faz notar, no quotidiano, nos discursos dos media e até na investigação, uma certa aproximação do valor semântico da noção de violência a outros conceitos como a *agressividade* ou *conflito*, impondo pois como necessário, do nosso ponto de vista, distinguir e clarificar a natureza, os limites e as relações que se estabelecem entre as três designações e as conexões existentes entre violência e agressão.

Em sentido lato, a *agressividade* traduz um movimento hostil efectuado com a intenção de fazer mal física ou psicologicamente ao “outro”.⁹ O adjetivo «agressivo», com o radical «agressão» é um empréstimo do étimo latino *aggressio*, que significa «ataque» e é proveniente do verbo *aggredire* «atacar», de *ad* (à) e *gradi* «andar», derivado de *gradus* «passo, progressão». No sentido restrito, aquele termo vem da tradução do termo militar grego, *epikheirêma* com a mesma significação. O verbo «agredir» resulta do radical latino *aggressor* e *aggressio*, que data do século XIII, mas só no século XV adquire o sentido de «atacar», de atingir e prejudicar o “outro”, sentido este que se mantém até aos nossos dias (Pain, 2001:51).

No processo de transformação diacrónica do sentido das palavras, a natureza do vocábulo «agressividade» parece estar a sofrer a acção dos tempos modernos, mais dominados por superlativos como “extra”, “super”, “hiper”, “genial”. Ser agressivo não é suficiente, é preciso ser-se violento para que as imagens transbordem de horrores e suscitem emoções nos sujeitos. Resta questionar se a agressividade deve ser reprimida ou se, pelo contrário, deve ser estimulada e premiada como acontece em situações comerciais e competitivas, como o desporto e o mercado de trabalho, dois domínios em que é empregue a referida expressão para designar as potencialidades de um bom profissional e de um desportista.

⁹ O *Shorter Oxford Dictionary* define *agressão* como «an unprovoked attack» or «an assault»; Gunn (1973) considera-a um «attacking process», May (1974) «a moving out, a thrust toward the person or thing seen as the adversary», uma acção com «power».

Alguns literatos (Geen, 1996, citado por Morales *et al.* 1996) distinguem diferentes modalidades de agressividade: a *afectiva ou expressiva*, como reacção a alguma provocação e que se caracteriza por um forte estado emocional negativo de fúria que pode levar a fazer mal; a *instrumental* é privada de emoção e é orientada pela previsibilidade, como se depreende da seguinte reflexão: «a agressividade é um meio para conseguir uma finalidade superior, sendo o seu objecto último causar danos na vítima», como se vê em tempos de guerra ou em alguns actos terroristas (Morales *et al.* 1996:470). Também Rojas Marcos (1995:11, citado por Duran *et al.*, 2001:28) enfatiza o factor *intencional* da acção agressiva, relacionando-a com a vontade de fazer mal, de “ferir, abusar, roubar, humilhar, ultrajar, torturar, destruir ou causar a morte”, comportamentos esses que se fazem acompanhar de emoções e sentimentos intensos.

Para Fromm (1975), a agressividade é «*benigna*» ou positiva, inata, defensiva, biologicamente adaptativa para eliminar o perigo ou ameaça e defender a sobrevivência. É ainda associada ao carácter da pessoa e ao modo como afirma a sua individualidade e sabe manter a ordem nas relações pessoais e sociais. É «*maligna*» ou *negativa*, como apanágio do homem, o único capaz de a manifestar pela simples fruição da sua agressividade. É considerada «*maldita*» quando se desaprova, condena ou sanciona. A estas classificações mais genéricas, Quay (1987) atribui a seguinte tipologia:

- a) Uma *agressividade não socializada* (“*undersocialized aggression*”), destrutiva ou psicopata que se caracteriza por um negativismo e conflito constantes, sobretudo em relação aos sujeitos com funções educativas ou de controlo;
- b) Uma *agressividade socializada* (“*socialized aggression*”), menos aberta que a anterior, na medida em que são estabelecidas relações interpessoais de companheirismo, lealdade na orgânica do grupo delincente;
- c) Um *défi ce de atenção* (“*attention deficit*”), “imaturidade” ou “hiperactividade”, denotando impulsividade e dificuldades de concentração nas tarefas;
- d) Uma *ansiedade-afastamento-disforia* (“*anxiety-withdrawal-dysphoria*”), com sujeitos hipersensíveis, tímidos, socialmente isolados, ansiosos e tristes (Costa e Vale, 1999:18).

Em suma, a *agressividade* pode ser percebida como meio de promover a sociabilidade, pelo efeito de *atração* (reciprocidade, semelhança, proximidade), *altruísmo* (empatia, responsabilidade pessoal) ou imperatividade de *intervenção*,¹⁰ em situações de extrema urgência que permitem preservar simultaneamente a identidade pessoal e a pertença ao grupo. Dos trabalhos revisitados, de que emergem correntes de análise distintas, recuperamos a seguinte representação esquemática das funções afectiva e instrumental da agressividade:

Quadro 1: As quatro dimensões da agressividade

Dimensões		Funções	
		Psicológica Reactiva	Estratégica Instrumental
Variantes	Interna	Fonte, potencialidade de acção	Processo de aprendizagem
	Externa	Acção irreflectida Vítima = objectivo	Acção reflectida Vítima = meio
Zonas da acção educativa		Sem procura de acção	Procura de acção

Fonte: Michel Floro (1996:41)

Para a compreensão e etiquetagem social das acções agressivas dos sujeitos, a literatura (Monteiro 1984:29) sugere a focagem em factores como a percepção do agente, da vítima ou da testemunha. São também tidas em conta as categorias idade, sexo, nível socio-económico, atracção, pertença étnica e estratégias empregues pelos sujeitos. Archer e Brown (1989) agrupam do seguinte modo os diferentes pontos de vista dos intervenientes na agressão:

- O do agressor que comete o acto, ao dispor de um arsenal de técnicas para camuflar o seu comportamento. Pode, por exemplo, negar o acto («Eu não bati») e a sua *intenção* («Foi um acidente») ou desvalorizar a importância das *consequências* da sua actuação («Eu não bati com muita força»). Pode, ainda, alegar obediência a ordens ou influência de terceiros («Foi X que me obrigou a

¹⁰ Para uma discussão mais pormenorizada das *teorias da atracção*, constituem interesse os trabalhos de Berscheid e Walster (1969), para as *teorias do altruísmo* são de reter as ideias de Aronfreed (1970), Freedman (1970), Berkowitz (1972) e Schwartz (1977). No que respeita à *intervenção em caso de urgência*, devem ser tidas em conta as abordagens de Latané e Darley (1970) para compreender o fenómeno do assassinato de Kitty Genovese, que sucumbiu aos ferimentos sem que alguma das 38 testemunhas tivesse interferido em defesa da vítima ou prevenisse a polícia.

bater em Y»), denegrir a sua vítima ou adversário («Ele é um chato»), invocar razões morais ou de autodefesa («Foi para lhe dar uma lição», «Ele também me bateu»), etc.;

- O da vítima, alvo do agressor, que tenderá a reagir de modo distinto consoante sinta o ataque justificável ou arbitrário, transgredindo uma norma;
- O do observador, exterior à interacção, determina o carácter agressivo do acto, com base na informação sobre a conduta anterior do agressor, da intensidade dos seus actos e da expressão de sofrimento da vítima.

A propósito da definição do conceito de agressividade, Maria Benedicta Monteiro (1984:18) desaprova a tendência dos cientistas sociais para recorrerem a definições pontuais e restritas da agressão, o que pode contribuir para obscurecer a compreensão, importância e significação dos fenómenos observados. Para o entendimento dos comportamentos agressivos dos sujeitos, a autora anuncia quatro correntes de análise essenciais, que passamos a enunciar:

a) **A perspectiva psicanalítica freudiana**, iniciada por Adler (1908) e retomada por Freud (1920), passa a integrar o conceito de agressão na teoria psíquica sob a forma de força pulsional, como «um processo dinâmico que se caracteriza por uma acção motora e enérgica de um organismo sobre algo» (Laplanche e Pontalis 1967:13). Tendo Konrad Lorenz (1966) demonstrado que o *instinto de vida* dos homens é a causa da violência, hoje, é consensual que o homem não é um ser governado pelo instinto, pois estabelece mecanismos auto-reguladores da própria agressividade. Segundo esta corrente, a agressividade é tão essencial ao homem como a sexualidade.¹¹

b) **A perspectiva etológica**, proposta por R. Hinde (1979),¹² defende que só uma análise interactiva do comportamento pode dar conta da combinação entre informação genética e informação do meio, para se compreender a função adaptativa do comportamento, em geral, e da agressão, em particular. Nestes termos, a agressividade é percebida como conduta fundamentalmente *adaptativa*, activada

¹¹Para Ramognino *et al.* (1997:120), a falta de agressividade pode levar à passividade, submissão ou vitimização.

¹²Para Hinde (1974:21), o uso da violência física para atingir mais facilmente os objectivos dos sujeitos não significa que o seu comportamento seja benéfico para a sociedade.

com a finalidade de proteger o indivíduo face a qualquer eventual perigo, sem contemplar a *vontade* de fazer mal a alguém, nem a intenção de provocar a sua destruição física, daí que, actualmente, a agressividade já não seja entendida como uma conduta necessária e inevitável.

c) ***A perspectiva frustração-agressão***, formulada por Dollard *et al* (1939) e por Miller (1941), sofre contestações no que respeita ao traço de *intencionalidade* de prejudicar um outro organismo (Menninger, 1942; Maslow, 1941; Seward, 1945; Bateson, 1941; Wright, 1942; Rosenzweig, 1944; Buss, 1961; Berkowitz, 1962, 1965, 1967, 1969). A reformulação de Berkowitz afasta-se da teoria inicial, sobretudo por introduzir uma dimensão social-cognitiva que implica uma aprendizagem social e cultural de certos objectos ou interacções entre indivíduos (Monteiro 1984:28-29).

d) ***A perspectiva da aprendizagem social***, apresentada por Albert Bandura (1973, 1979, 1985), preconiza que os sujeitos desenvolvem uma aprendizagem prévia de estratégias agressivas eficazes mediante a punição ou recompensa: «As pessoas não nascem com um repertório de comportamentos agressivos já formados; elas têm de os apreender de uma forma ou de outra» (Bandura, 1973:61). Nessa aprendizagem assumem importância os factores contextuais e o carácter dos sujeitos, podendo ser reforçada, de acordo com a *imitação de modelos* na incorporação de novas formas de conduta. Aplicando este princípio geral, a teoria permite adiantar que um estado emocional negativo de irritação, dor ou impetuosidade, pode traduzir-se facilmente em conduta agressiva. Essa possibilidade depende do repertório anteriormente incorporado pelo sujeito, através da imitação de modelos observados e modos de conduta agressiva, comportamentos esses que não tiveram consequências negativas e o agressor atingiu o objecto desejado, sem ser castigado pela sua conduta.¹³

Huesmann (1998) lembra que as crianças entendem as condutas agressivas a partir dos dois anos e, aos seis, já podem tê-las integrado nos seus padrões de comportamento, que variam em função da influência que os grupos de referência exercem em cada indivíduo como a família, a escola, os amigos, entre outros factores. O autor acredita que a maior parte

¹³ Bandura (1973) mostra que as crianças imitam os actos agressivos observados, quando estes são reforçados positivamente, não são punidos nem desaprovados pelos adultos, e os companheiros do mesmo sexo estão presentes durante a fase da imitação. A sua atitude também depende da ansiedade e da predisposição a agir agressivamente, defende Berkowitz (1970).

das tendências agressivas das crianças e dos adolescentes se deve a situações traumáticas ou falta de atenção durante a infância. Começam por actuar de forma violenta no meio familiar, onde parte da sua agressividade inicial se vê reforçada pelos pais ou irmãos. Deste modo, quando a criança percebe que a sua agressividade lhe oferece benefícios, reforça-a para conseguir os seus objectos, já que a família, em certas ocasiões, prefere ceder em vez de suportar a atitude agressiva da criança, explica Huesmann (1998).

Também Sprinthall e Sprinthall (1993:485-486) retêm que a agressividade é o «resultado da hereditariedade em interacção com o meio [e] o tempo», enquanto Sherif (1967) identifica as variáveis *compatibilidade real* ou *imaginada* em função dos *objectivos dos diferentes grupos* intervenientes:

«a agressão e o conflito (...) não são fenómenos gerados internamente, ou intrapsíquicos. São estados de relacionamento que emergem como consequências de transacções entre as pessoas, em situações que promovem ou bloqueiam os objectivos que perseguem. Deste modo, a adequada compreensão do conflito, como da cooperação, requer que a sua avaliação se processe no contexto específico das situações em que aqueles ocorrem» (Sherif, 1967:465-466, cit. por Monteiro, 2002:431).

O conflito pode ser definido como o encontro de sentimentos que se opõem num confronto de ideias e princípios potenciadores de um estado de crise ou de negociação, sinal de progresso e de reconhecimento e construção do indivíduo, pela sua participação na identidade social. As crianças e jovens têm de ser iniciados na aprendizagem da gestão dos conflitos, para se decidirem por soluções que não impliquem o uso da força como instrumento de satisfação de um desejo, resposta a um problema ou confronto com outrem.

Revisitadas as quatro correntes de análise da agressão, dado que a pesquisa em psicologia faz alusão às *teorias do instinto* e às *teorias da aprendizagem*, para explicar a passagem da agressividade à violência, como resultado do processo de civilização, vamos agora apurar como é que a literatura explica a conexão ou diferenças entre a agressão e a violência humana, para depois se apreciar as acepções, variação semântica, definição e as distintas formas de nomear o fenómeno nas suas diferentes formas.

2. A violência humana: o processo de civilização

O limite ínfimo que separa a noção de *agressividade* da noção de *violência* permite questionar se não será a violência a vertente inaceitável da agressividade por colocar em perigo os sujeitos e o seu meio social. Para Jack Messy (2004:71), a violência não é uma «agressividade excessiva», como o seu uso popular deixa entender. É antes uma «agressividade secundária»,¹⁴ não regulada, que irrompe na «ordem simbólica» que ela quebra. Uma reacção emocional agressiva ou violenta pode estar relacionada com aquilo que Billig (citado por Filou, 1996:36) apelida «ingredientes», como a xenofobia, etnocentrismo, autoridade, integralismo, ou seja, factores sociais de pressão que induzem preconceitos e discriminação.

Deste modo, um dos critérios que permite distinguir a agressividade da violência é de natureza topológica, sendo o primeiro conceito de ordem *interna* que se actualiza numa violência *externa* (Schützenberger, 1979, citado por Floro, 1996:53), passível de ser observável e deixar marcas visíveis na vítima. A abordagem da relação entre a agressividade e a violência apresenta critérios de diferenciação como os que são exemplificados no seguinte esquema:

Quadro 2: Relação entre agressividade e violência

Dimensão interna	Abordagem de um problema	Dimensão externa
Agressividade: estrutura interna		Violência: execução de um procedimento
		Modo de acção externa

Fonte: Floro (1996:54)

Na medida em que ambos os vocábulos se apresentam, por vezes, como sinónimos (Silberman e Lira, 1998), nomeadamente nos media, algumas abordagens científicas propõem que sejam tomados em consideração os factores sociais e históricos, em que ocorrem os comportamentos tipificados de violentos (Imbert, 1992; Rodrigo, 1998, citados por Duran *et al.*, 2001:29), para assim se poder ajuizar sobre a sua importância e variação diacrónica.

¹⁴ Jack Messy (2004) distingue a *agressividade primária*, que é comum a todas as espécies e acompanha a vida do homem desde pequeno e se manifesta cada vez que a sua existência estiver em perigo, da *agressividade secundária*, que serve o desejo e o prazer. Esta agressividade *secundária* estabelece-se no encontro do *Ego* (estrutura psíquica que se forma por diferenciação a partir do *Id*, isto é, a dimensão inconsciente do psiquismo, grande reservatório da energia psíquica, a matriz dinâmica do desenvolvimento pessoal) com o *alter-ego*, no “estádio do espelho” a que se refere Lacan nos *Écrit* (Messy, 2004:53-74).

Os autores admitem, de uma forma mais ou menos consensual, a relatividade histórica do conceito de violência, construído socialmente como «produto da acção da cultura sobre a natureza» (Sanmartín, 1998: 17-18). A consciência e sensibilidade dos sujeitos na percepção dos comportamentos violentos sofrem mudanças com o passar dos tempos e contextos sociais em que ocorrem, pois as acções aceites com naturalidade, em certas sociedades, podem ser interpretadas como formas violentas e perfeitamente inaceitáveis, noutros momentos históricos. Veja-se o exemplo da convivência nas famílias, em que as agressões às crianças e mulheres, tradicionalmente circunscritas ao universo restrito do lar, eram normalmente legitimadas pelo senso comum. Hoje, regra geral, são vistas como condutas socialmente inaceitáveis, ilegítimas, ilegais, um problema social com enquadramento legal.

Valorizando a dimensão social, Norbert Elias (1988) parte de uma série de estudos históricos para propor a teoria geral do *processo de civilização* que consiste em apreender o grau de aceitação social da violência a partir da história do desporto, que o autor considera um exemplo paradigmático da tolerância social em relação à agressividade. A dimensão de violência física tolerada nos jogos estaria, assim, directamente relacionada com a especificidade da organização da sociedade moderna e o nível de aceitação geral do fenómeno. Seguindo a noção de racionalização de Max Weber, Elias constata que as normas que regulam os jogos vão sendo cada vez mais rígidas e precisas com o passar dos anos, à medida que ocorrem novas condutas a implicarem a reformulação dos códigos que regulam a prática desportiva.

São as *convenções sociais* que determinam quando uma conduta deixa de ser conotada como “agressiva” e passa a ser entendida como “violenta”, sabendo-se que o colocar a etiqueta de «violenta» a uma determinada acção pode ter repercussões sociais e legais importantes (Rodrigo, 1998:20-21). No caso em que a vítima opta por invocar, na altura de um depoimento, a noção de violência e não de agressividade está, por esta via, a emitir um juízo de valor, não apenas para classificar a acção que lhe provocou danos físicos ou morais, como ainda para referir que a acção é ilegítima ou ilegal perante a lei.

Dado que as preocupações existentes na sociedade actual têm mais a ver com a violência do que com a agressividade, na medida em que a primeira se apresenta mais ampla e difusa e a segunda inata ou mera tendência natural (Imbert e Rodrigo, citados por Duran *et al.* 2001:29-30), socialmente apreendida (Bandura), vamos, agora, apresentar um vasto quadro teórico das ciências sociais em que se inscreve aquele fenómeno. Alerta-se desde já

para novas formas de compreensão da violência dos sujeitos que não se alicerçam em valores ideológicos, alimentando-se antes dos desejos individuais. Começamos pela tentativa de definição do que se entende por violência humana, a partir do seu valor etimológico e semântico, para depois apreciarmos algumas das principais abordagens e perspectivas sobre o conceito em questão, que Pain e Barrier (2001:368) preferem referenciar como “noção” em vez de “conceito”.

2.1. Acepções de violência

A ajuizar pela literatura, dissecar o vocábulo «violência» não é tarefa fácil, dificuldade essa que Roland Barthes (1978:297) justifica pelo facto da palavra já estar fixada e o seu sentido se ampliar até ao infinito. Importa, por isso, considerar o vocábulo na sua diacronia para avaliar quais as diferentes alterações que sofreu ao longo da história. Como explica Chesnais (1989), a violência é um fenómeno com uma *geometria variável* atendendo ao factor tempo e às culturas nas quais se revelam os comportamentos dos sujeitos. Daí a dimensão ambígua e polissémica do termo «violência» que tem sido tratado a partir de diferentes ópticas e apreciações carregadas de conotações classificatórias morais e éticas. As designações «*homo violens*» (Dadoun, 1993), «*fundamental*» (Bergeret, 1990), «*criadora*» (Cyrulnik, 1993), «*carácter cósmico*» (Cassé, 1993), «*banal e fundadora*» (Maffesoli, 1984) produzem um mapa semântico complexo do fenómeno dadas as várias acepções e os contextos em que é experimentado.

De um modo geral, a língua corrente e os media tendem a associar a violência aos termos *agressividade*, *constrangimento*, *conflito*, *força* ou *luta*, como se fossem substituíveis e equivalentes. Nicole Ramognino e seus colaboradores (2001:120)¹⁵ interpretam essa propensão como um risco de se cair num “substancialismo” ou “relativismo” passíveis de uma atmosfera de banalidade, alimentando a emergência de uma *cultura da violência* que parece assolar as sociedades actuais. Hoje, as condutas «violentas» são, regra geral, percebidas negativamente e as pessoas *civilizadas* e *pacíficas* acreditam que a violência lhes é exterior e está presente nos «outros». Para o efeito, actua o factor subjectivo dentro de um quadro social de valores e critérios de avaliação, que organizam os sujeitos de acordo com os

¹⁵ Nicole Ramognino *et al.* (2001) propõem uma abordagem relacional, no âmbito do trabalho realizado pela equipa do Laboratório mediterrâneo de sociologia, sobre as violências nas escolas da cidade de Marselha, no sul de França, com uma concentração elevada de crianças de origem imigrante.

seus papéis sociais, nos diferentes contextos culturais, políticos, económicos ou familiares em que interagem.

Para o antropólogo Manuel Delgado Ruiz (1998), essas condutas são identificáveis pela maneira como entram em contradição com o princípio político do monopólio do Estado na produção e distribuição da dor e da destruição, de modo que a utilização dessa força tem de estar controlada na estrutura de qualquer organização social (Parsons, 1988:93). Cada sociedade, a partir de leis e valores, morais ou psicológicos, assentes em crenças e tradições, determina os limites de violência tolerados ou permitidos, a partir da perspectiva daquele que pratica a acção violenta (o agente agressor) e da perspectiva daquele que a sofre (a vítima).

Em todo o caso, a avaliação das violências não é neutra e os seus prejuízos morais e materiais nem sempre são evidentes, sobretudo quando implicam situações de poder e antagonismos sociais e políticos ou, ainda, questões de segurança. Também constituem exemplos de violência o deixar alguém morrer de fome, favorecer condições de subnutrição, fazer desaparecer um adversário ou afastá-lo progressivamente da vida social e política através de uma série de proibições profissionais e administrativas, a que Michaud (1984:11) chama *estados de violência* que são cada vez menos localizáveis pelo seu carácter subtil e difuso.

A dificuldade de definição do conceito, dada a variabilidade de acepções da violência, é frisada pela UNESCO, num Simpósio de 1970 sobre o impacto da violência nos media, de que se destaca a seguinte consideração:

«A palavra “violência” possui diferentes acepções para pessoas que vivem no interior de uma mesma sociedade. Um comportamento considerado violento e repreensível por um grupo pode ser julgado necessário e legítimo por um outro» (UNESCO, 1970:1).

Na esteira de Jacques Pain (2004), diremos que aquilo que aproxima a violência da agressividade é o facto de ambos os fenómenos abrirem a possibilidade de «atingir o outro», para garantir a identidade do sujeito, no caso da agressividade, e para fruição do agressor que deseja prejudicar e provocar a destruição de terceiros, no caso da violência.

2.2. Variação semântica da violência humana

Etimologicamente, o termo *violência* deriva do latim clássico *violentia* e o adjetivo *violentus* resulta de *vis* para sugerir «força em acção», «força física ou moral exercida abusivamente sobre alguém», «vigor», «virilidade», «ataque» ou «ímpeto», «constrangimento», mas também «poder, potência, influência, energia, natureza, essência, abundância, carácter violento, bravio». Quando associada à natureza, a violência é apreendida como elemento fundamental para o equilíbrio ecológico. Significa ainda «vigor», vida, libertação e posterior criação (Pain 2001:51) dada a aptidão inata do homem para fazer escolhas em função das situações com que se vai deparando no seu quotidiano (Marcos, 1995). O verbo *violare* significa «tratar com violência, profanar, transgredir».

A História humana demonstra que a luta pela sobrevivência está estreitamente associada à violência, enquanto manifestação primária da vida que não carece de aprovação legal ou legitimidade ideológica (Sorel, citado por Hacker, 1976:99). Decorre da lei natural da eliminação do mais fraco pelo mais forte, produzindo rituais e figuras heróicas lendárias que desenham uma cultura humana “sangrenta” e “devastadora” assente na criação do herói, “o super-homem” (Nietzsche). Assinala-se aqui o pensamento weberiano relativo à imprevisibilidade da vontade e conduta humanas permitindo determinar quais os comportamentos dos sujeitos que produzem efeitos perversos nas vítimas ou, pelo contrário, são antes percebidos como virtuosos e dignos de recompensa e inscrição na memória colectiva pelo seu simbolismo heróico.

Na língua grega, confirma-se este núcleo de significação que adquire, na tragédia, forma de vingança humana, de cólera e de paixão, condenada por uns e aceite por outros. O dicionário *Robert* (1964:8) anuncia o seguinte valor etimológico do termo violência:

«Ao *vis* latino corresponde *is* homérico (iS) que significa músculo, ou ainda força, vigor, e se vincula a *bia* (βία) que quer dizer a força vital, a força do corpo, o vigor e, consequentemente, o emprego da força, a violência, o que coage e faz violência. Os especialistas ligam tais termos ao sânscrito *j(i)ya* que significa predominância, potência, dominação que prevalece.»

Assim, a noção descritiva de violência resulta de um vocábulo da linguagem corrente que exprime um julgamento relativo a condutas observadas empiricamente, num tempo e num contexto específicos, que testemunham distintas formas de designar o fenómeno. Nesse

processo de *relexicalização*, para a promoção de um termo que pretende ser um novo conceito, assiste-se à profusão de expressões quase sinónimas, dinâmica a que Fowler (1994) chama *ultralexicalização* e Maffesoli (1987:15) interpreta como «uma maneira cómoda de reunir tudo o que se refere à luta, ao conflito, ao combate, ou seja, à parte sombria que atormenta o corpo individual». Desta forma, ao contemplar-se as acções *violentas* em termos meramente funcionais ou utilitários é ignorar o seu aspecto mais significativo, a sua função comunicativa e expressiva (Marvin citado por Duran *et al.*, 2001:27).

2.3. Para uma definição de violência

Françoise Héritier (1999) e Philippe Vienne (2003:12-13) adoptam uma definição «geral» e «aberta» da noção de violência que lhes permite organizar parâmetros de leitura, distanciando-se assim das definições «modernas» e «actuais» que evidenciam uma colagem às correntes e ideologias assentes no «sentimento de insegurança». Uma dimensão mais alargada do fenómeno parece facilitar a explicação, compreensão e resposta no «terreno» às violências, evitando restringi-las a aspectos locais ou campos fechados, sob designações como «violências urbanas», «violências escolares», «violências das crises sociais» (Vienne, 2003:195).

Por sua vez, Pain e Barrier (2001:360 e Pain, 2001:54) fazem notar que as definições do fenómeno convergem, de um modo geral, na ideia de “uso ilegítimo da força” e constrangimento directo ou indirecto sobre os indivíduos, podendo a violência estar associada a acções ou atitudes, abertas ou difusas, sentidas como violentas nas quais se enquadram os “maus-tratos institucionais”, recorda Pain (1999). Para este autor, a violência é uma «patologia» da agressividade, a que estão inerentes rituais e normas e em que o desejo consciente ou inconsciente do sujeito «desnaturaliza» a agressão, para melhor agir sobre o «outro», no sentido de o prejudicar, voluntária ou involuntariamente, e contribuir para a sua destruição pessoal e social ou, *in extremis*, provocar a sua morte. Por sua vez, Herbert H. Krauss (2005) fala da «ubiquidade» de uma violência «pandémica», que se verifica entre os jovens inseridos em comunidades étnicas ou políticas marginais.

Michaud (1984) propõe a seguinte definição que distingue *estados*, *actos* e representações simbólicas e culturais da violência:

«Há violência quando, numa situação de interacção, um ou vários actores agem de maneira directa ou indirecta, maciça ou dispersa, causando danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis, seja na sua integridade física, seja na sua integridade moral, nos seus bens, ou nas suas participações simbólicas ou culturais» (Michaud, 1984:11).

Das várias definições de violência, passíveis de serem adoptadas, Herbert H. Krauss (2005:15) revela preferência pela proposta da Organização Mundial de Saúde (*World Health Organization* - WHO),¹⁶ acrescida das sugestões de Krug *et al.* (2002:5), que enfatizam não apenas o uso intencional da força, mediante o emprego de armas para levar a cabo actos violentos, como também o suicídio e todo o tipo de abusos (físico, sexual e psicológico). É ainda tido em linha de conta o mal intencionado recurso à influência inerente às relações institucionais e sociais por parte das crianças, adolescentes e encarregados de educação.

Em Catherine Blaya (2006), encontra-se reproduzida a definição proposta por aquela Organização internacional para a saúde, por isso são usadas expressões como “traumatismo”, “mau desenvolvimento” e “má carência” que se deduz serem de ordem física e psíquica da criança e do jovem, defendendo que a violência é:

«o uso deliberado ou ameaça de uso deliberado da força física ou do poder, da ameaça, directa ou indirecta, contra si mesmo, contra outra pessoa ou contra um grupo ou comunidade, que acarreta, ou corre forte risco de acarretar, um traumatismo, uma morte, um dano moral, uma discriminação, um mau desenvolvimento ou má carência» (OMS citado por Blaya, 2006:23).

Das ciências da educação, chega-nos uma definição centrada não só na faceta transgressora dos sujeitos às normas e aos valores sociais, usando a violência com um carácter instrumental, para atingir os seus objectivos, como ainda no papel das instituições na promoção de violência, ora vejamos a seguinte reflexão:

«Entenderemos por violências acções ou atitudes violentas, ou sentidas como violentas, isto é, usando directa ou indirectamente, força, constrangimento, ou permitindo-os. Ou ainda acções ou atitudes, abertas ou difusas, de maus-tratos institucionais» (Pain, 2004:6).

¹⁶*Global Consultation on Violence and Health*, 1996 (citado por Kraus 2005:14).

Apreciada a vasta literatura sobre a violência humana, é possível concluir, de forma sumária, que existem diferentes níveis de violência que convergem na ideia genérica de força ou potência «contra uma coisa ou contra alguém» (Michaud, 1984:8), que os sujeitos percebem de modo pessoal, de acordo com a sua cultura e experiências, e conforme se seja autor, vítima ou mera testemunha do acto. Retém-se, neste ponto, uma proposta do campo da sociologia que define a violência como a «transgressão aos sistemas de normas e valores [explícitos ou implícitos] que se reportam em cada momento, social e historicamente definido, à integridade da pessoa» (Lourenço e Lisboa, 1991:17) e resultam numa pluralidade de designações.

Para finalizar esta delimitação do que a investigação entende por violência, recordamos que para o antropólogo Manuel Delgado Ruiz (1998:57), «a violência é mais algo de que se fala do que algo que ocorre», ou seja, a violência é o juízo de valor, um assunto de conversação, preocupação e angústia que resulta «sempre» de valorizações sociais, políticas e culturais que a tornam objecto de discurso. Mas são essas imagens construídas progressivamente que actuam sobre os sujeitos provocando-lhes uma espécie de pânico e sentimentos de insegurança.

2.4. Formas de nomear e tipificar a violência

Da pesquisa realizada emergem as designações de violência *privada* ou *colectiva*, *fictícia/virtual* ou *real*, *contra* os cidadãos, terrorismo,¹⁷ terrorismo de Estado, violência política ou de guerra (Chesnais, 1981), abuso de poder e violência institucional ou *simbólica* (Bourdieu, 1989), *gratuita* do delinquente, vandalismo, duelo e *vendetta* (vingança), hooliganismo (Pestieu, 1992), violências *benignas* e *malignas* (Fromm, 1975, 1978). É também dita *concreta, física e directa*, distinta da *abstracta e mediatizada, socio-estrutural, política e institucional*, paralelamente à violência *sofrida/suportada* ou *exercida* como forma de opressão (Vala, 1984:251).

Lipovetsky (1989) emprega as expressões *violências doces* e *violências selvagens*. Debarbieux (2000, 2001a) estuda a *violência em meio escolar* que também é designada

¹⁷ Pestieu (1992:196) opõe a actuação do jovem delinquente à do terrorista, para explicar que, enquanto o primeiro age sem fé nem lei, o segundo actua por fanatismo, apoiando-se habitualmente num discurso e numa organização, para geralmente alegar justificações estratégicas.

violência na escola (Charlot e Emin, 2001; Pain, 1997; Leonardo e Pereira, 1998; Sebastião e Campos, 2001; Amado e Freire, 2002; Matos, 2003; Leonardo, 2004). São igualmente usadas designações como a *violência das instituições* e *violência contra as instituições* ou *violência anti-escola* (Dubet, 1994:11; Pain, 2001:52), a *indisciplina* e *violência na escola* (Sampaio, Strecht e Zink, 2001; Veiga, 2001), *school bullying* (Olweus, 1999) que Pain (2004) traduz por *Violence, harcèlement et brutalité entre élèves*. Em Barthes (1978:198-199), é referida a *violência encarceradora, sangrenta, a das feridas, dos assassinatos, dos atentados, gangsterizada, anarquista ou bélica*.

É, então, possível categorizar os comportamentos violentos dos sujeitos em acções individuais, colectivas, políticas e sociais podendo as mesmas conduzir a discórdias e mais dificilmente resultar em consensos. Dunning (1992:273-274), seguindo a tipologia da acção de Weber, classificou a violência segundo os *meios* empregues para concretizar o acto, os *motivos* dos actores, alguns *parâmetros* sociais e as formas *expressiva* e *instrumental*.

Por sua vez, Jordi Busquet (2003:25-40) identifica cinco tipos de violência humana, as suas características e formas, todas elas de teor instrumental, quer pela vontade e uso da força física, do controlo e domínio e legitimidade, que se apresentam no seguinte quadro sinóptico:

Quadro 3: Tipos de violência

TIPOLOGIA	CARACTERÍSTICAS	FORMA
Violência física	Uso da força	Intencional
Violência psicológica	Dependente da vontade	Intencional
Violência estrutural	Limita a liberdade das pessoas	Intencional
Violência simbólica	Controlo e domínio social	Intencional
Violência cultural	Legitima a violência física e estruturação	Intencional

Fonte: Adaptação da tipologia proposta por Jordi Busquet (2003:25-40)

Embora não incluída na sinopse, acima esboçada, convém lembrar que a *violência verbal* representa uma etapa que conduz ou, pelo contrário, inibe a passagem ao acto violento. As palavras exercem uma função reguladora entre os adversários que alimentam ou anulam o desejo de concretização da acção violenta, consoante a experiência anterior e a racionalidade dos sujeitos nos momentos que antecedem o ataque. Importará, por isso, que a violência verbal seja gerida pelo adulto que convive com a criança ou jovem. Nos espaços de recreio, por exemplo, onde algumas atitudes dos alunos passam pelo empurrar, o

prosseguimento dos acontecimentos tende a estar relacionado com as ofensas verbais proferidas e o público que intensifica a escaramuça e incita o agressor a prosseguir a luta.

Demotte-Mainard e Chambon (1993, citado por Floro, 1996:47) descrevem as etapas que conduzem os indivíduos da mesma espécie à manifestação de violência:

- a) No *encontro*, cada indivíduo apresenta um repertório de rituais que visam favorecer a comunicação, ainda que num quadro de ameaça ou intimidação para um combate efectivo;
- b) Na *avaliação*, cada adversário utiliza um repertório de mímicas e atitudes a partir do grau de conhecimento que possuem um do outro;
- c) Na *escaramuça*, enquanto coreografia e prelúdio para o ataque, a evolução está dependente do estatuto social dos adversários, da estrutura hierárquica que regula os comportamentos agressivos, da posição que cada um ocupa no território e do grau de motivação de ambos;
- d) No *ataque*, enquanto estado de fúria e de passagem ao acto, o organismo está como que anestesiado antes da passagem ao ataque;
- e) O *combate* decorre fora de qualquer racionalidade e termina com a submissão de um dos protagonistas que adopta, então, a postura de *freezing*, enquanto aguarda a sentença fatal de vencido.

3. Violência e construção social do sentimento de insegurança

Michel Wieviorka (1998:23-35), seguindo Hassner (1964,1995), identificou quatro níveis de análise da violência contemporânea, que passamos a descrever de forma sumária: o *sistema internacional*; os *Estados*; as *mutações sociais*, no interior dos Estados, e o *indivíduo*.

O sistema internacional, após a dissolução do Império soviético, é afectado por uma conjuntura de crise e desestabilização geral, o exemplo extremo do «fosso entre o carácter global e difuso dos problemas, e o carácter parcial e especializado dos organismos responsáveis pela sua gestão ou controlo» (Hassner, 1995:55, citado por Wieviorka, 1998:25-26). A segunda mudança advém do acelerar da «globalização da economia», nos

termos da ideia de «mundialização», presente em análises de Marx e outros autores do século XIX.

A noção de «globalização» pressupõe uma interdependência cada vez maior e complexa dos investimentos e fluxos financeiros na liberalização dos mercados e dos progressos tecnológicos, produzindo conflitos, disjunções e novas formas de estratificação dos sistemas sociais (Giddens, 1996:13). A economia de mercado, a livre concorrência e o rigor orçamental tornam as trocas mais valiosas que a produção e põem em causa o factor trabalho. Decorrem daí diferenças sociais, discriminação racial ou étnica que potenciam violências racistas e xenófobas, com inscrição no prolongamento da fragmentação cultural (Wieviorka, 1998:26).

Na mesma linha, Manuel Castells (2003c) admite que a insegurança, o desemprego, a desigualdade social, intensificados pela *multiethnia e multiculturalismo*, crescentes nas sociedades europeias dos anos 90, têm vindo a contribuir para o *racismo* e *reações xenófobas*, à medida que as pessoas afirmam a sua identidade contra a diversidade de um Estado supranacional. Para o autor, o «impressionante» aumento de xenofobia, no auge do «universalismo» europeu, resulta da relação que se estabelece, no inconsciente colectivo, entre *crime*, *violência*, *terrorismo* e *minorias étnicas/estrangeiros/o outro*, como uma espécie de continuação histórica da Europa medieval, em torno do Cristianismo e de uma fronteira religiosa «intolerante» (Castells, 2003: 446-447).

Nesse processo globalizante, Luís Armando Gandin e Álvaro Moreira Hypolito (2003:53) reconhecem a construção de uma hegemonia ideológica conservadora a reforçar movimentos sociais contra-hegemónicos que são marcados por um equilíbrio relativo. A hegemonia é uma política conjuntural que provém das condições do capitalismo avançado, da comunicação de massas e da cultura, enquanto a globalização contra-hegemónica significa o movimento contrário, esclarece Boaventura de Sousa Santos (2005):

«Designo por «globalização contra-hegemónica o conjunto vasto de redes, iniciativas, organizações e movimentos que lutam contra as consequências económicas, sociais e políticas da globalização hegemónica e que se opõem às concepções de desenvolvimento mundial a estas subjacentes, ao mesmo tempo que propõem concepções alternativas.

A globalização contra-hegemónica centra-se nas lutas contra a exclusão social. Atendendo a que a exclusão social é sempre produto de relações de poder desiguais, a globalização contra-hegemónica é animada por um *ethos* redistributivo no sentido mais amplo da

expressão, o qual implica a redistribuição de recursos materiais, sociais, políticos, culturais e simbólicos» (Sousa Santos, 2005:7).

O *Estado* encontra-se ao centro da análise sociológica da violência, sobretudo a partir de Max Weber que defende a estreita relação entre Estado e violência, por meio de leis e mecanismos de controlo social. Elias (1988) faz notar que a civilização foi conquistada pela renúncia à satisfação dos instintos, implicando o auto-controlo dos impulsos agressivos. Os homens passaram a abdicar de certas formas de violência privada para entregarem às instituições estatais o monopólio da *violência física legítima* e responsabilidade exclusiva na sua aplicação. Pelo seu papel arbitral no exercício da força, distribuição de reparações vingativas e aplicação das punições inscritas na lei, decretos e regulamentos, o Estado recebe a prerrogativa de administrar a violência legal para proteger os sujeitos.

Para Elias (1988) e Lipovetsky (1989), a preocupação com a função destrutiva da violência está estreitamente vinculada às sociedades modernas, à aparição do Estado centralizado e ao sistema de mercado que dão luz ao indivíduo moderno. Enquanto nas sociedades tradicionais ou «sociedades de sangue», a violência era exercida dentro de um quadro de valores de honra e de vingança, como «códigos determinantes das práticas sociais», nas actuais «sociedades suaves», dá-se uma «violência interindividual», um comportamento «anómico» e «degradante», uma «crueldade patológica» (Lipovetsky, 1989:161-172).

Alberto Matias (1978:12) reconhece uma «*tecnologia do poder*» institucional ou estrutural da violência, aquilo que Michel Foucault (1991) nomeia «*microfísica do poder*», encarnada em instituições e organizações difusas, que atravessam toda a sociedade e locais de trabalho, para *disciplinar os corpos e silenciar as mentes*. Matias (1978) questiona esse poder dos «suborganismos» colectivos e individuais na aplicação da violência «estabelecida» e «instituída», por vezes sob uma forma «silenciosa» ou «opressiva» para protecção do estabelecimento. A intervenção dos agentes sociais, tais como as forças de segurança ou militares, pode encobrir, na óptica de Wieviorka (1998:30-33), uma violência ilegítima (como é o caso da tortura), exercida em benefício próprio, contrária ao discurso oficial.

Como nova problemática social global, a violência está a provocar mudanças nos estados democráticos, ameaçando o controlo social repressivo no acompanhar da crise do Estado-Providência, a que se refere Anthony Giddens:

«O Estado-Nação, que existe inserido num complexo de outros Estados-Nação, consiste num conjunto de formas institucionais de governo, que mantêm monopólio administrativo sobre um determinado território demarcado (por fronteiras), com uma autoridade assegurada por lei e com um controlo directo sobre os meios geradores de violência, tanto externos como internos» (Giddens, 1985:121).

Como consequência do processo de mudança, o *poder* na Era da Informação (Castells, 2003, II:439-440) já não se encontra restrito ao Estado, às instituições, organizações e sociedades capitalistas, ou aos mecanismos simbólicos de controlo, tais como a igreja e empresas mediáticas. O *poder* difunde-se em redes globais num sistema de *geometria variável* e *geografia desmaterializada*, em torno de códigos e imagens de *representação*, a partir dos quais as sociedades e as pessoas organizam as suas instituições e as suas vidas. Para restaurar a sua legitimidade, o Estado faz uso do discurso persuasivo (propaganda), enquanto princípio intrinsecamente democrático, na medida em que desloca a força coerciva e a violência física para formas de consenso social (Sáez, 1999:33). Nesta medida, compete-lhe orientar ou canalizar, de maneira subtil e normativa, as atitudes e condutas dos cidadãos para questões da vida cívica, conduzindo a violência para uma espécie de «zona escura» (Wieviorka, 1998).

Paralelamente à violência *homogénea* e *uniforme*, intrínseca ao aparato político e ao seu papel regulador, irrompe uma violência *heterogénea*, dispersa, caótica com formas mais massivas e espectaculares, como são os massacres interétnicos e os atentados terroristas. Apesar dos esforços das entidades supranacionais, os diferentes governos têm revelado dificuldades na gestão deste tipo de violência em massa no quadro administrativo, territorial, político e económico, devido aos fluxos globais das pessoas (Castells, 2003 II: 293).

As ***mutações sociais*** afectam as dinâmicas nas relações interpessoais e políticas das grandes metrópoles que se debatem com conflitos, a fragmentação social, massificação, individualização e exclusão social (Sousa Santos, 1994; Giddens, 1996; Jameson, 1996; Castells, 1998). Essas relações, segundo a teoria da sociedade de massas, desenvolvem-se numa ligação vertical, em torno de emoções e conhecimentos idênticos (Moscovici, 1981), embora desprovidos de identidade própria e heterodeterminados (Dubet e Maruccelli, 1998: 254). Agravam-se o desemprego e a precariedade, ainda que, como demonstrou o estudo de Lazarsfeld (1981) sobre os mineiros desempregados de Marienthal, as violências sociais não

resultem directamente da mobilidade ou da crise social, nem do desemprego ou da pobreza, alimentam-se antes das frustrações provenientes desses fenómenos.

O quarto nível de análise, que Wieviorka (1998) designa *individualismo contemporâneo*, recupera o axioma de Durkheim (1968) sobre o «indivíduo», que releva do modo profano, e a «pessoa», que releva do sagrado. Nesta perspectiva, o «indivíduo moderno» apresenta duas faces complementares e, ao mesmo tempo, opostas por querer participar, por um lado, no que a modernidade lhe oferece, promete e dá a ver, através dos media e das fortes solicitações para um consumismo em massa, num espectáculo à escala mundial e globalizante. Esse mesmo indivíduo, por outro lado, quer ser reconhecido como «sujeito» (pessoa) autónomo, com capacidade de inovar e operar escolhas para construir a sua própria existência e participar na identidade colectiva sem lhe estar totalmente subordinado. Os actores sociais que não acedem aos «frutos da modernidade» sofrem a sensação de injustiça e frustração, uma espécie de interdição e impossibilidade criadas pelo sistema ou pela sua vivência pessoal, que não lhe permitem afirmar-se como sujeitos sociais (Wieviorka, 1998:35). Decorrem daí situações de alheamento, falta de sentimento comunitário, menosprezo pela cooperação e reconhecimento da força física e da agressividade como instrumentos legítimos para se alcançar objectivos, alerta Rojas Marcos (1995 citado por Duran *et al.* 2001:37-38).

Além do *individualismo*, Marcos reconhece ainda a *competitividade* e a *assertividade* como marcadores da identidade pessoal, sobrepondo-se a «competitividade» aos restantes referentes, sobretudo no campo laboral, onde tem de existir a vontade explícita do sujeito para aceder a uma série de recursos ou oportunidades não disponíveis a todos. A competitividade assume um carácter instrumental com fins económicos, podendo daí resultar um vínculo com a violência, muito embora aquela não inclua o uso regular da agressão directa. A «assertividade» comporta habilidade, tranquilidade e capacidade dos sujeitos para expressarem as suas opiniões e convicções pessoais. É ainda materializada para impor pontos de vista próprios, com tom de voz ou gesticulação exagerados, gerando por esta via situações interpessoais violentas e de menosprezo pelo “outro”.

3.1. Cultura da violência, clima de insegurança e media

Num quadro social global em que o indivíduo está isolado, centrado sobre os seus interesses e sobreprotegido por um Estado vigilante, sente-se angustiado, numa «permanente sensação de crescente insegurança» que converge num «*clima de insegurança*» (Lourenço e Lisboa, 1992:10-11). Para alguns sociólogos, certos eventos violentos tornados públicos nos media (Lourenço e Lisboa, 2/91:16) podem estar na origem do sentimento de aumento de insegurança e criminalidade, não significando por isso um acréscimo efectivo desses fenómenos na sociedade. Não raras vezes, os media são acusados de contribuir para a violência e a sua banalização. As teorias clássicas com foco na relação violência e media, quer em termos de influência e *efeitos persuasivos* sobre as atitudes e comportamentos dos sujeitos, quer em termos de *efeitos cognitivos* sobre as crenças, opiniões e convicções dos sujeitos (Gunter, 1996), resultam na seguinte configuração proposta por Thierry Vedel (1995:13):

Quadro 4: Teorias da violência

NOME DA TEORIA	NATUREZA DA ABORDAGEM	AUTORES ASSOCIADOS
Aprendizagem social	Laboratório/psico-sociológica	BANDURA
Simulação das pulsões agressivas	Laboratório/psico-sociológica	BERKOWITZ
Modelo do tratamento da informação	Estudo no terreno/psico-sociológica	HUESMAN e ERON
Índice de violência	Análise de conteúdo/sociológica	GERBNER
Incubação Cultural	Estudo no terreno/sociológica	GERBNER

Fonte: Vedel, (1995:13)

Alguma literatura reconhece nos sujeitos um certo fascínio pela desordem, transgressões às normas e regras sociais, como se estivesse em gestação uma *cultura da violência* (Imbert, 1998) que se expressa nos meios de comunicação e nas diversas manifestações do discurso social. Para L. Brendtro e N. Long (1995:54), esse fenómeno cultural radica fundamentalmente na coexistência contraditória de um sistema legal e penal que tende a impedir, ou pelo menos minimizar, o aparecimento de violência e as permanentes mensagens pró-violência, de uma violência real ou ficcionada, difundida mormente nos meios audiovisuais de massa. Elza Pais (1996) reconhece nos sujeitos um acréscimo de intolerância para com a insegurança que justifica pela crescente visibilidade da violência nos media:

«se é hoje maior o sentimento de insegurança do que foi no passado, não é seguramente porque a violência tenha sido menor ontem do que hoje, mas por não ter sido anteriormente tão divulgada e valorizada, o que confere, na actualidade, uma maior visibilidade a um fenómeno que pode mesmo estar a diminuir (...) não é tanto a violência que é recente mas a consciência que dela se tem, bem como a intolerância com que se lida com ela» (Pais, 1996:31).

Para esta autora, a generalizada inquietação com a violência e insegurança, sem que se conheçam os seus contornos exactos, deve-se a dois factores, a saber (i) a crescente consciência da necessidade de elaborar novas formas de prevenção, perante uma delinquência juvenil em evolução; (ii) a consequência da frustração de expectativas nos mecanismos sociais protecção e segurança com centralidade no Estado e nas forças policiais. Esses e outros factores germinam um novo conceito de segurança, como corolário da globalização, que torna cada vez mais indefinida a fronteira dos contextos interno e externo, vindo suplantando o tradicional paradigma da segurança militar (Teixeira, 2006). Despontam, então, novos actores obrigando os Estados a actuar num quadro internacional complexo, caracterizado pela interdependência, transnacionalização e *desterritorialização* das relações. Em resultado dos efeitos cumulativos de tais processos, os Estados são hoje colocados perante um conjunto de novos desafios. É sobretudo a seguir ao 11 de Setembro de 2001 que é revisto o conceito de segurança, pela consciência da imprevisibilidade e vulnerabilidade do mundo que não escapa à complexa rede de transformações e perturbações que caracterizam os tempos modernos.

A segurança é percebida como um bem público, um direito fundamental, um factor de desenvolvimento económico, coesão social e estabilidade política. Produzir mais segurança não passa, apenas, pela diminuição dos níveis de insegurança objectiva (associada à pequena e média criminalidade urbana ou ao terrorismo), passa também pela manutenção dos níveis de segurança subjectiva nos cidadãos. Ao implementar sistemas de segurança, os Estados propõem-se assegurar a confiança dos cidadãos, regular a ordem social, como forma de combater fortuitas ameaças e riscos reais, gerados por tumultos e diversidade de sujeitos.

4. Violência e delinquência juvenil

O individualismo contemporâneo produz formas de violência que afectam as relações sociais, originando as chamadas «violências urbanas» que, não raras vezes, estão associadas a agrupamentos de jovens (bandos ou *gangs*), movidos por uma identidade micro-social que torna particularmente difíceis as negociações para pôr fim às violências (Grémy, 1996:11, citado por Wieviorka, 1998:37). Numa relação dialéctica, esses jovens procuram legitimidade para o seu modo de ser, falar e vestir, nos seus tempos livres ou nos espaços escolares, podendo daí resultar (*sub*)culturas juvenis pelo uso que fazem os seus elementos de uma série de signos e sinais que provêm de uma identidade colectiva (Rodríguez, 2002:20). Esses agrupamentos potenciam “micro-sociedades” juvenis, com significativos graus de autonomia em relação às instituições e suas formas de organização (Feixa, 1998:84), cujas características são evidenciadas na seguinte reflexão de Gilles Lipovetsky:

«Os jovens até há pouco relativamente preservados dos efeitos do individualismo através de uma educação e de um enquadramento estáveis e autoritários, sofrem em cheio a desestabilização narcísica; são eles que hoje representam a figura última do indivíduo desinserido, estilizado, desestabilizado por excesso de protecção (...) e, por isso, candidato ideal ao suicídio» (Lipovetsky, 1989:198).

As expressões «delinquência» e «delinquência juvenil»¹⁸ pressupõem a ocorrência de comportamentos que violam a lei de uma dada sociedade, podendo ter consequências legais se as circunstâncias observadas assim o determinarem (Farrington, 1987; Quay, 1987). No quadro jurídico português, os actos delinquentes¹⁹ são considerados «crimes contra as pessoas» e «crimes contra a propriedade», entre outras tipificações contempladas no Código Penal, no qual se baseiam as estatísticas da polícia. A sociologia criminal questiona não só as categorias definidas na lei, como também as condições sociais, económicas e políticas dos indivíduos e contribui, ainda, para clarificar as estatísticas, a partir da distinção entre três tipos de criminalidade que são:

- a) A *criminalidade real* é constituída pelas infracções que ocorrem numa dada população. Bessette (1989:496, citado por Carra e Sicot, 2001:63) observa que

¹⁸ Sobre a delinquência juvenil, são de reter os trabalhos de Farrington, 1987, 2001; Quay, 1987; Gersão, 1988; Chaillou, 1995; Gendrot, 1995; Cook, 1995; Pais, 1996; Lourenço *et al.* 1998; Pais e Cabral (Org.), 1998; Carvalho, 2000; Garcia *et al.* 2000; Carra, 2001.

¹⁹São também empregues as expressões «crianças e jovens em risco» ou «síndrome da criança maltratada». O Estado português propõe duas vias para combater e prevenir a delinquência juvenil: a da Justiça, consagrada na Lei Tutelar Educativa; e a de intervenção para o acompanhamento dos menores em risco no quadro da Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo, leis aprovadas pela Assembleia da República, em Julho de 1999 (Carvalho, 2000:45).

nem todas as infracções são identificadas ou denunciadas, e que nem sempre as queixas participadas correspondem a infracções;

- b) A *criminalidade aparente* é constituída pelo conjunto das infracções do conhecimento da polícia e do tribunal;
- c) A *criminalidade legal* é o culminar dos processos de registos anteriores e representa as infracções legalmente sancionadas, podendo verificar-se um desfasamento entre a criminalidade real e a criminalidade legal, empregando-se por vezes a expressão “cifras negras” para designar a zona obscura entre a violência real dos factos e a legal denunciada às autoridades.

De acordo com Debarbieux (2000), a delinquência juvenil parece decorrer de factores sócio-económicos conducentes a uma cultura «anti-escola» ou «anti-institucional», em especial nas variáveis sociais mais duras e urbanas das cidades cosmopolitas. Para este autor, a violência e a delinquência têm sempre uma história em construção, lenta e como consequência provável da exclusão social que se realiza nas interacções de “micro-exclusões” evitáveis. Esclarece ainda que se dá primeiro a acumulação de micro-violências e de «violências simbólicas», que colocam os grupos de indivíduos num jogo entre «Eles/Nós», «Amigos/Inimigos». Depois, emergem «núcleos duros» de jovens, com identidades específicas, que se tornam atraentes e modelos para outros jovens mais vulneráveis e predispostos a desenvolverem uma carreira delinvente. Propõe, então, que se actue de modo concertado em equipa de parceria para uma maior aproximação da comunidade e dos familiares dos jovens em risco (Debarbieux, 2000:123).

O espaço urbano, acentua Sophie Gendrot (1995:7), é simultaneamente apetecível e perigoso, sobretudo para os jovens adolescentes envolvidos num processo de exploração, questionamento, conquista de autonomia e construção da sua identidade, ficando por esta via mais predispostos a uma maior probabilidade de situações violentas, comparativamente a outros espaços sociais e geográficos. Afastados das relações de interdependência dos seus familiares, passam a privilegiar os padrões de referência de jovens da mesma faixa etária, entrando ocasionalmente em conflito com a autoridade dos adultos, as normas e os valores.

Consequentemente, o grupo de pares, com padrão delinvente ou não, passa a assumir particular importância, desde o modo de vestir até à forma de agir, sendo esses jovens pressionados pelos membros do grupo a comportarem-se de modo a colocá-los em situação

de desvio às normas sociais e posteriores efeitos legais. Lipovetsky (1989:192) acredita que esse processo de personalização generaliza o culto da juventude, mas endurece os mais novos que tendem a afirmar a sua autonomia material e psicológica cada vez mais cedo, usando a violência em certas circunstâncias para concretizar os seus propósitos.

Certos estudos (Chaillou, 1995:36) reconhecem a influência das variáveis idade, sexo, e a família na sua vertente monoparental, podendo tornar a criança mais vulnerável. É também no seio familiar que as crianças e os jovens sofrem várias hostilidades, como punições e agressões, ou testemunham a violência conjugal, fornecendo-lhes modelos de comportamento inter-geracionais passíveis de serem reproduzidos noutros contextos ou situações. Embora não exista uma ligação directa entre a violência experimentada pelos jovens na sua família, Mucchielli (2002) admite existir uma influência dos conflitos intra-familiares na conduta agressiva dos mais novos.

Para Marie-José Lauwe (1986 :102), as representações sociais que adquirem as crianças, a sua visão progressiva do mundo e a imagem que fazem de si próprias procedem de um acumular de interacções, dependentes das características do meio em que elas se desenvolvem, e das relações que mantêm com as pessoas que as rodeiam. Nesse processo, também influem os media, durante muito qualificados de «escola paralela», ao proporcionarem às crianças uma massa considerável de informações e de imagens. A autora considera, por isso, unilaterais certos reparos à influência negativa dos media sobre as crianças, ou do uso que elas fazem dos seus conteúdos. Prefere, antes, alertar para a relação que se estabelece entre este público específico e as personagens virtuais, algumas delas com traços agressivos ou de extrema violência, eleitas como modelos de comportamento ideal, passíveis de reprodução na vida real pelos mais influenciáveis.

Pires Leonardo e Gonçalves Pereira (1998) sistematizam alguns «factores de risco» e respectivos «factores de protecção» nas crianças e jovens:

Quadro 5: Factores de risco e factores de protecção da delinquência juvenil

FACTORES DE RISCO	FACTORES DE PROTECÇÃO
Sociedade <ul style="list-style-type: none"> • Racismo e cisão cultural • Motivações políticas, profissionais, etc. • Elevados níveis de violência nos media 	Sociedade <ul style="list-style-type: none"> • Bons níveis de organização • Acontecimentos positivos • Controlo social e socialização correcta
Comunidade <ul style="list-style-type: none"> • Acessibilidade de drogas • <i>Gangs</i>/bandos 	Comunidade <ul style="list-style-type: none"> • Necessidades físicas satisfeitas: comida, vestuário, abrigo

<ul style="list-style-type: none"> • Disponibilidade de armas • Falta de apoio da comunidade • Visibilidade de violência 	<ul style="list-style-type: none"> • Apoio: da escola, da comunidade • Sentimento de integração
Família <ul style="list-style-type: none"> • Desorganização • Violência doméstica • Alcoolismo/toxicodependência parental • Abuso sexual da criança • Negligência por parte dos pais • Deficiências educativas dos pais 	Família <ul style="list-style-type: none"> • Tradições familiares • Modelos de comportamentos positivos, • Coesão familiar • Educação coerente • Apoio emocional • Controlo parental adequado
Indivíduo <ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem de comportamentos agressivos • Capacidades cognitivas reduzidas • Reduzida auto-estima • Vitimação • Negligência/abandono pelos pais • Carácter impulsivo • Problemas psiquiátricos • Consumo de álcool e drogas • Lesões cerebrais 	Indivíduo <ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de resolução de problemas • Capacidade de relacionamento social • Inteligência • Autonomia • Carácter convicto e motivado

Fonte: Pires Leonardo e Gonçalves Pereira (1998:89)

Ao participar numa discussão sobre o problema da delinquência juvenil, Laurent Mucchielli (2000, 2002), especialista em sociologia do desvio, começou por destacar problemas relacionados com o tráfico e consumo de drogas, a exigirem, na sua opinião, um sério debate sobre o lugar que ocupam ou podem (ou não devem) ocupar os estupefacientes nas actuais sociedades. Para este sociólogo e investigador do CNRS, a prevenção da delinquência juvenil deve organizar-se sobretudo em torno de acções globais, estruturadas segundo três dimensões:

- a) *A dimensão económica* para a inserção dos jovens dos bairros populares;
- b) *A dimensão política* para a desconstrução de estereótipos discriminatórios (“nós”/ “eles”, sentimento de insegurança, dificuldade de assimilação das diferenças) que fragilizam as relações interpessoais;
- c) *A dimensão moral* está relacionada com a questão dos valores, a partir dos quais é construída a educação transmitida às novas gerações.

5. Resumo

Na apreciação da noção de violência humana, enquanto fenómeno social que estende os seus tentáculos à instituição escolar, com consequências para os seus públicos, foram revisitados alguns modelos explicativos e acepções de violência que a literatura justifica pelas mudanças sociais, consciência e sensibilidade dos sujeitos, daí que se fale na «construção histórica da violência humana». Mais recentemente, parece que a atenção das ciências sociais vai para a violência contra os sujeitos e a degradação de bens materiais, entre outras modalidades e áreas de saber como:

- a) O combate e controlo da *insegurança, violência e delinquência juvenil* pelo recurso à Lei penal (Walgrave, 1992; Debarbieux, Dupuch e Montoya, 1997; Vettenburg, 1998; Wacquant, 1999);
- b) A experiência de *vitimização* que trata a violência a partir do ponto de vista da vítima e da sua vivência traumática (reações, consequências materiais, físicas e psicológicas), em detrimento da actuação do agressor (Zauberman *et al.* 1990; Zauberman e Robert, 1995; Carra e Sicot, 2001; Debarbieux, 2004, 2005; Pires Leonardo, 2004);
- c) A *perspectiva intercultural* analisa a violência atendendo às mentalidades e sistemas políticos, sociais e culturais distintos num cenário global (Giddens, 1991; Pain e Barrier, 1997; Martuccelli, 2002), relacionando o fenómeno com as minorias desviantes por oposição a uma maioria dominante (Moscovici, 1979; Silva, 1991; Payet, 1992, 1995, 1997; Debarbieux e Tichit, 1997; Brownstein, 2000; Perroton, 2000; Poiret, 2000; Franchi, 2004; DeFour, 2005);
- d) A *legitimidade e legalidade* da violência exercida pelo Estado ou pelas instituições educativas e sociais, que também podem ser vítimas de destruição e vandalização do seu património, enquanto bem comum, ou atingir o seu pessoal (Foucault, 1988, 1998; Pain, 1997, 1999, 2003, 2004; Prairat, 2001; Carra e Faggianelli, 2003; Galand *et al.*, 2004);
- e) A violência *na escola* (Testanière, 1967; Gottfredson e Gottfredson, 1985; Farrington, 1986; Debarbieux, 1996, 2002, 2006; Carra e Sicot, 1997; Charlot e Émin, 1997; Pain e Barbier, 1997; Debarbieux *et al.* 1999; Charlot, 2000; Payet, 2000b; Debarbieux e Blaya, 2001; Devine, 2001;

Gottfredson, 2001; Ortega, 2001; Smith, 2002; Osborne, 2004; Denmark *et al.*, 2005);

- f) A cobertura jornalística do crime (Penedo, 2003), com consequências para os mais jovens (Almeida *et al.* 1999; Martins, 2001; Carvalho, 2001), entre outras análises que integram discursos em torno da representação das violências sociais e das que ocorrem no universo escolar (Melo, 1972; Vedel *et al.*, 1995; Huesmann, 1998; Leonardo e Pereira, 1998; Bruel, 1999; Darmame, 1999; Guillerm-Aubertier, 1999; Vedel, 1999; Rodríguez, 2002; Dias, 2003; Leonardo, 2004; Debarbieux, 2006).

Inspirado em Cusson (1990), Bonafé-Schmitt (2001:255) faz notar o uso recorrente do termo «violência» para designar com tom alarmista uma série de comportamentos e de atitudes condenáveis, não apenas as vias de facto, as agressões sexuais, os roubos qualificados, as lutas e os suicídios, mas também o vandalismo, o racismo, o sexismo e a droga. O vocábulo é, por vezes, empregue no plural para enfatizar o recurso a diferentes formas de violência enquanto força, poder e domínio, isto porque «A humanidade instala cada uma das suas violências num sistema de regras, e prossegue assim de dominação em dominação» (Foucault 1994:145).

Cada sociedade, mediante o direito, vai estabelecendo quais os limites de tolerância à violência e os actos que devem ser punidos por violarem a lei (Michaud, 1984:10). A discussão pública admite a criação de um clima de opinião em torno de alguns valores hegemónicos que permitem atribuir etiquetas específicas aos fenómenos. A resistência das várias forças sociais, institucionais, profissionais ou étnicas, como veremos para a violência escolar, produzem acordos e desacordos nem sempre fáceis de gerir pelos sujeitos (Moscovici e Doise, 1991:11-12),²⁰ que se vêem atravessados pela sensação de crescente insegurança no espaço urbano.

Explorado o carácter polissémico e as diferentes modulações da noção de violência, algumas das quais contêm conotações classificatórias e morais, propomos realizar no próximo capítulo uma interpretação do fenómeno no contexto escolar e participar, com

²⁰ A *teoria da decisão* proposta por Moscovici e Doise (1991:11-12) assenta em dois pilares fundamentais: a *implicação colectiva* parte do indivíduo, das suas atitudes e comportamentos com vista à assunção colectiva para a «polarização de grupo», participação, liderança, valores e normas comuns; o *trabalho de decisão*, relacionado com o conflito sociocognitivo, contempla os conceitos de persuasão e argumentação.

outros autores, na tentativa de desconstrução das representações sociais que lhe estão associadas.

CAPÍTULO II - VIOLÊNCIAS NA GEOGRAFIA ESCOLAR

«Se a violência na escola se tornou num objecto de estudo, ela
constituiu-se primeiro como problema social»

Cécile Carra e François Sicot (2001:61)

1. Introdução

«Indisciplina e violência são duas realidades e dois conceitos distintos. O processo educativo implica um espaço de conflito e de transgressão. O confronto faz parte do crescimento e da conquista de um lugar como pessoa. Esta “indisciplina” é bem conhecida dos professores (...). Totalmente diferente é a situação de violência que começa a existir em muitas escolas. Esta, sim, é uma realidade nova com a qual não sabemos lidar.»

António Nóvoa (2005)¹

Face ao que acabámos de adiantar sobre as violências humanas e a sua natureza difusa e complexa, «um processo social em construção» (Aguado, 2003:79), vamos agora proceder à revisão da literatura sobre as relações interpessoais que podem resultar em indisciplina ou violência no universo escolar. Pretendemos questionar o papel que esses fenómenos desempenham, paralelamente às demais violências, na imagem do social e do individual, e nas representações da educação escolar das sociedades contemporâneas. Tentaremos clarificar as diferentes modalidades de violência na escola e os factores promotores de condutas agressivas nos sujeitos, que têm vindo a agitar e fragilizar a Escola, nos últimos anos, exigindo medidas preventivas e um maior policiamento da sua periferia.

De uma violência institucional ou simbólica (Bourdieu, 1989), a impor provas de adaptação e domesticação, numa relação de forças do adulto sobre os mais jovens, legitimando o poder do primeiro sobre os segundos, a modernidade vê-se confrontada com novos movimentos de força e experiências que obrigam a repensar as formas de controlo social e escolar existentes. Nessa transfiguração relacional e de poder no sistema de ensino público, Christine Escallier (2002) identifica expressões como «*incivildades, selvagem, incidentes de violência*», paralelamente a termos legalistas como «*crimes, delitos, delinquência juvenil, actos de violência*», significando que os comportamentos das novas gerações estão a sofrer uma requalificação terminológica sugestiva de alterações dos

¹ [Http://www.anprofessores.pt/portal/PT/582/NID/256/default.aspx](http://www.anprofessores.pt/portal/PT/582/NID/256/default.aspx) – 23 ABR 2007. Entrevista ao *Diário de Notícias* de 28 de Novembro de 2005.

anteriores padrões sociais. Perante o *desvio* dos valores tradicionais e a presença de violência, que impõe uma mobilização geral dos sujeitos, a autora sublinha que os professores esbarram com uma incompreensível redefinição dos procedimentos dos jovens em idade escolar. Ficam dessa forma desalentados e indignados, lamentando-se por não serem considerados «cidadãos» com direitos, pelos alunos que os insultam, ameaçam e agredem, psicológica e fisicamente (Escallier, 2002:328).

Parece, então, que a violência passou a instalar-se nos confrontos e nos conflitos interpessoais que opõem indivíduos e grupos nas dinâmicas do espaço escolar, transbordando para o social ou deste para o interior do estabelecimento. Assim, a partir da leitura de obras de referência, nacional e internacional, pretendemos compreender e explicar:

- a) Como são etiquetados os comportamentos dos alunos, docentes e outro pessoal da instituição escolar;
- b) A terminologia empregue nas diversas abordagens nacionais e internacionais que consultámos sobre a violência escolar;
- c) As propostas de classificação das diferentes modalidades de violência, associadas à instituição escolar;
- d) As definições apresentadas na literatura nacional e internacional sobre a temática da violência escolar;
- e) As perspectivas de análise que emergem da literatura;
- f) O que aproxima ou afasta as diferentes abordagens;
- g) As medidas políticas, administrativas, sociais ou locais que têm vindo a ser criadas para remediar o estado da situação de violência escolar, aqui e além fronteiras;
- h) O que se entende, na actualidade, por violência na escola ou violência escolar;
- i) Que factores permitem construir uma história da violência escolar.

Para responder às questões, acima expressas, e entender a realidade portuguesa, começaremos por definir os vários tipos de violência escolar, os locais onde esta se manifesta e quais os sistemas de valores e imaginários dos sujeitos agressores ou vítimas. Para o efeito, impõe-se a revisão da extensa literatura sobre este fenómeno, que atravessa grande parte dos países ocidentais nos quais são exercidas formas de selecção no espaço

social, começando por opor os sujeitos no contexto escolar, com um público jovem heterogéneo portador de interesses difusos. A sua busca vai no sentido de um sucesso acessível a todos, fácil e imediato.

De um modo geral, a discussão científica da violência escolar, na medida exacta e não fatídica, relativizando-a mas sem a minimizar (Defrance, 2001:26), contempla a análise das mutações provocadas pela massificação do sistema educativo que tem vindo a verificar-se nos últimos trinta a quarenta anos. Além desta rápida alteração do sistema, por vezes, mal adaptada aos públicos escolares e à *distância cultural e social*, que separa docentes e alunos em certas escolas, Picard (1998:9) vê na *formação dos docentes* um cariz demasiado centrado na didáctica dos saberes. Reconhece que as circunstâncias de *insucesso escolar* e *exclusão social* podem gerar violência com *desregulação das relações* pedagógicas e *desconcerto dos docentes*, face ao seu devir profissional. Por sua vez, a atenção de Debarbieux (1996) vai para o rol de factores sociológicos que podem influir nas relações interpessoais, situados designadamente a nível da estrutura e rendimento das famílias, na situação étnica e organização das escolas.

As relações interpessoais no contexto escolar tornaram-se mais instáveis pela inclusão de novas populações de origens e culturas diversas, a exigirem consideráveis reformas no sistema educativo. A escola é chamada a relacionar-se com o seu meio social e a construir, simultaneamente, parcerias entre os diversos intervenientes no processo educativo. Nesse encontro de agentes, a escola e as famílias, com estruturas variadas e instáveis, debatem-se com alguns conflitos que parecem evidenciar o enfraquecimento dos papéis sociais, com a consequente «perda» de autoridade do professor (e do adulto), não só no contexto da sala de aula, corredores e locais de recreio, como também nos espaços periféricos do estabelecimento escolar e na sociedade.

A capacidade de organização e gestão dos órgãos dirigentes da escola, que têm de saber lidar com a especificidade dos seus públicos, para lhes incutirem a aprendizagem e o respeito pelas normas e valores colectivos, que estruturam a vida social, são factores considerados em algumas pesquisas. Jacques Pain (2003) investiga, desde os anos sessenta, a responsabilidade da instituição escolar nas diversas «patologias» do fenómeno da violência, dentro de uma ética e moral institucionais. O autor aponta três factores referenciais: o *abuso simbólico*, o *maltrato* e a *violência institucional*, podendo estes fenómenos ocorrer nas escolas «normalmente nevróticas», «anormalmente nevróticas» e «psicóticas» (Pain, 2003,

2004: 17).² As diferenças entre estabelecimentos, a nível de espaço físico, funcionamento, estilo de liderança e práticas pedagógicas dos docentes, condições estudadas por Galand *et al.* (2004) na comunidade francesa da Bélgica, são variáveis que influem na expressividade de violência na escola.

Por sua vez, João Sebastião *et al.* (2003:37-62) apreendem a violência escolar como parte integrante do fenómeno «estrutural» de outras formas de violência, que atravessam o quotidiano das sociedades ocidentais, designadamente a violência doméstica, a delinquência juvenil, a criminalidade, a guerra, a violência no desporto, nos media, etc. A escola vê-se, assim, afectada por uma multiplicidade de factores que lhe são externos e que exigem uma resposta colectiva das entidades sociais. As três dimensões do fenómeno a que se referem os autores, e que atravessam este trabalho, são a) a *dimensão teórica*; b) *as políticas de combate à violência*; e c) *a dimensão relacional*.

Começaremos pela primeira dimensão para apreciar as principais linhas de análise sobre a violência escolar, os conflitos decorrentes dos processos relacionais e as políticas nacionais e internacionais de prevenção e combate ao fenómeno. Para o efeito, seguiremos de perto as mais recentes investigações conduzidas por Éric Debarbieux (2006) e Florence Denmark *et al.* (2005), no essencial da sua visão transnacional e transcultural das violências escolares que os seus colaboradores têm vindo a presenciar nas escolas de diferentes países. Portugal não está incluído nesses estudos, ao contrário do Japão, Filipinas, Países Árabes, Austrália, Canadá e África, além da habitual dicotomia Estados Unidos / Europa que estão também envolvidos nesse processo transnacional de compreensão, explicação e resolução dos diferentes comportamentos violentos das crianças e jovens em idade escolar. As publicações científicas sobre o fenómeno anunciam a tendência para uma legitimação aberta, crítica e pública de pesquisas que se dão a conhecer, apoiando a constituição de uma comunidade científica e uma ciência da violência escolar, necessárias ao exercício de uma tentativa de desconstrução de opiniões demagógicas ou de negação do fenómeno.

Para o efeito, têm contribuído alguns debates,³ conferências internacionais e seminários com a presença de especialistas interessados na partilha de experiências, saberes e na procura de soluções para um problema que choca a opinião pública e põe em causa o

² Pain (2004:17) evoca Kaës *et al.* (1987, 1996) para clarificar o conceito de «instituições» como a família, escola, associações, sindicatos, partidos, grupos profissionais, analíticos ou sistémicos.

³ O *Netprof*, site da Porto Editora, parte de uma selecção de artigos de jornais para promover um debate *on line* sobre o problema da indisciplina e violência nas escolas, dando voz aos professores, no sentido de obter o testemunho da sua experiência profissional sobre estes fenómenos.

Estado e as instituições democráticas, mas também a sociedade civil, em geral, e a instituição familiar, em particular. Segundo alguma literatura, tais iniciativas podem estar associadas à visibilidade mediática que proporciona uma maior sensibilidade e consciência de situações de crianças que sofrem maus-tratos físicos, psicológicos e sexuais, de professores vítimas de violência dos seus alunos e respectivos familiares, atingindo formas de violência racial ou étnica.

Com base nas estatísticas publicadas nos diferentes países e nos dados avançados pelos especialistas, Nicole Vettenburg (2000:228) sublinha uma maior incidência de comportamentos disruptivos e violentos nos alunos, sensivelmente a partir da década de 90. Reconhece nesta modalidade de violência uma conduta «anti-social» que pode ser passível de classificação criminal, no caso do uso de violência física com consequências para os sujeitos, ou na presença de actividades como o roubo, vandalismo, consumo de drogas, ou outras acções praticadas por jovens delinquentes. A autora considera que «apenas uma teoria capaz de integrar num todo coerente a diversidade de processos pode fornecer uma explicação conclusiva e encorajar uma abordagem eficaz» (Vettenburg, 2000:223) da pluralidade de fenómenos que afectam a instituição escolar e os seus públicos.

Estudar a violência estreitamente relacionada com a realidade escolar e a sua representação nos media implica, por conseguinte, a clarificação de um quadro teórico e metodológico específico entre as diversas propostas de abordagens teóricas e empíricas actuais. Antes de revisitar linhas de pesquisa que emergem da investigação sobre as violências na escola, começamos por realçar algumas das designações do fenómeno e destacar as definições do conceito de acordo com as suas diferentes cambiantes. Convém desde já assinalar a ausência de uma definição inequívoca do fenómeno e de pesquisas consistentes, em especial no âmbito nacional, que permitam traçar um quadro global, rigoroso e consensual desta problemática em construção prestando-se a diferentes análises.

2. Formas de nomear a violência na geografia escolar

A diversidade terminológica da violência e o seu uso recorrente (um termo *passe-partout*)⁴ colocam alguns problemas na definição do fenómeno, como se uma das questões

⁴ Nicole Vettenburg (2000:224) emprega o termo *passe-partout* – que a tradução portuguesa não alterou – para realçar o perigo que esta concepção encerra, designadamente na sua utilização com um propósito estratégico, que pode contribuir para uma “espiral do crime”, a que se refere Kutchinsky (1979), quando alude à presença de certas forças na sociedade que interagem para dar a impressão de que a insegurança está

essenciais residisse nas palavras que se empregam para construir o objecto em si. Se o vocábulo «indisciplina» contém uma semântica que remete para o campo escolar, ainda que a sua natureza tenha vindo a mudar nos últimos anos, o termo «violência» tem de se fazer acompanhar de um atributo – violência *escolar* – ou de um locativo – violência *na* escola, violência *no* meio escolar. A expressão “violência escolar” (“*school violence*”) foi cunhado nos anos 60, segundo Elizabeth Midlarsky e Helen M. Klain (2005:37-57) e Debarbieux (2006).

Desde então, os autores (Pain e Barrier, 2001) verificaram alguma variação terminológica e cultural da semântica da violência escolar em países como a Alemanha, Inglaterra e França, ajudando a uma melhor compreensão da sua historicidade. Na Alemanha, onde o sentido da violência (*Gewalt*) remete para a autoridade e o poder, *Gewalt in der Schule* (violência na escola) obtém uma dimensão social e política que questiona a delinquência, o racismo e a democracia. Neste prisma, a pesquisa sobre violência escolar nesse país é uma procura de resposta «contra» essas mesmas formas de violência (Pain e Barrier, 2001:360-361).

Na língua inglesa é habitualmente empregue o termo «*bullying*», derivado de *bully*, para designar todas as formas de brutalidade ou ofensa que prejudicam as pessoas numa relação de abuso de poder e constrangimento, físico ou moral, podendo ocorrer em casa, no trabalho ou em locais como a escola, com todo o género de «vitimização» (Olweus, 1993; Smith e Sharp, 1994, 2000). Dan Olweus (2000:10)⁵ distingue ainda o «*bullying* directo», que se manifesta num ataque relativamente manifesto sobre a vítima, por isso mesmo mais visível, do «*bullying* indirecto», que se expressa sob a forma de isolamento social e de exclusão intencional de um grupo, tornando-o dessa forma menos perceptível, embora com consequências gravosas para as vítimas. O autor clarifica as circunstâncias em que deve ser empregue a referida designação:

«o termo *bullying* não deve ser usado quando se trata de dois alunos de igual poder ou força (física ou psicológica) que tenham uma luta ou alteração ocasional; para se utilizar o termo *bullying* deve existir um desequilíbrio de forças (uma relação de poder assimétrico)» (Olweus, 2000:9-10).

a crescer.

⁵ O trabalho de Olweus (1993) foi traduzido em treze línguas (Pain, 1999:15).

Na literatura escandinava, os vocábulos “*mobbing*” (Noruega e Dinamarca) ou “*mobbning*” (Suécia e Finlândia) remetem para os comportamentos agressivos ou violentos expressos na dimensão do grupo. Contêm a imagem do empurrar, da multidão, da confusão, podendo ser traduzidos por “promover um tumulto”, “atacar” e “rodear”. Apesar desta distinção terminológica, os vocábulos *bullying* e *mobbing* têm sido, por vezes, utilizados com o mesmo significado (Freire, 2001:52) para nomear a situação em que a pessoa é atacada, ameaçada ou violentada, quer seja por uma pessoa isolada, quer seja por um grupo de jovens.

Referindo-se à realidade europeia, Catherine Blaya (2006) considera que a banalização do termo *bullying* o afastou do conceito de origem, tendo resultado em várias definições, por isso aconselha alguma prudência na leitura dos resultados dos estudos desenvolvidos sobre esta modalidade de violência entre alunos a que está associado um misto de brutalidades. Recorda que aquele conceito não abarca a violência dos adultos contra os alunos nem as violências anti-institucionais que se traduzem num aumento de depredações dos espaços ou das agressões (na maioria verbais) aos docentes, representantes da instituição ou outros. Trata-se neste caso de *violência interna*, também nomeada *violência institucional* ou *violência simbólica* (Bourdieu, 1970) que está associada às práticas lectivas, à imposição dos programas escolares e ao poder⁶ do pessoal docente e não docente *sobre* os alunos. A violência institucional acciona a história dos castigos corporais, intrínsecos à disciplina da “escola tradicional” que ainda está presente na memória de muitos adultos que viveram essa disciplinação.

Em França, onde as questões da violência são pensadas enquanto problemas da sociedade e não das instituições (Pain, 2004), a força subjacente ao fenómeno convoca de imediato o direito de cariz “político-judicial”. O que se encontra no *bullying* anglo-saxónico está presente nas “lutas de intimidação”, “brutalidades”, “provocações”, “maltrato” e “ameaças” que são qualificadas pelo Código Penal Francês sob a forma de contra-ordenações de delito criminal (Pain, 2004:5).⁷ Existem ainda as *violências verbais* (ameaças,

⁶ O *poder simbólico* consiste no exercido arbitrário do poder, indo desde a atribuição de uma nota para avaliar alguém, à autoridade do professor, inerente ao exercício da sua profissão (Bourdieu, 1970).

⁷ Na tradução para o Francês o termo “*bullying*” (Olweus, 1983), Pain (1998, 2001:52) emprega “malmenances”, por aproximação a “malmenage” e a “maltraitance”, os “maus-tratos institucionais” e o “abuso simbólico” da autoridade da instituição escolar ou da sociedade. Em França, é usado todo um arsenal terminológico para tipificar comportamentos como *brimades*, *harcèlements*, *maltraitances*, etc. (Pain e Barrier, 2001: 355-380), *assédio* e *brutalidades* (Blaya, 2006). No Canadá (Quebeque), emprega-se *intimidação* e, na Bélgica francófona, *brimade*.

palavrões, gritos, injúrias, conversa e agitação constantes) ou *incivildades*,⁸ termo bastante usual na terminologia francesa que propõe também a expressão «*chahut anomique*», por oposição ao «*chahut traditionnel*» (Testanière, 1967-1968) para designar a algazarra/chinfrim/turbulência. Enquanto a algazarra do passado, mais localizada no final dos trimestres, se relacionava com o prestígio social das áreas disciplinares e o estatuto do docente, a algazarra «anómica» ulterior é marcada pelo desvio às normas sob a forma de insultos aos educadores, ausências ilegais, furtos, vandalismo, a representar a negação da instituição.

Mais tarde, Boumard e Marchand (1993) também analisam a temática do «*chahut*», enquanto forma de *perturbação* do “clima escolar” em *crise* e das condições em que interagem os diferentes actores no quotidiano dos estabelecimentos de ensino. Os dois autores inscrevem o seu trabalho na sólida tradição da análise institucional, na etnometodologia, e no interaccionismo simbólico, distinguindo o «*chahut*» *lúdico*, sem gravidade aparente, do *sádico* que pode afectar negativamente os sujeitos. Por sua vez, Lapassade (1993) qualifica de *endémico* o novo tipo de desvio escolar característico do fenómeno periférico da exclusão social.

A investigação nacional emprega os termos «indisciplina»,⁹ «violência», «agressividade» ou «delinquência juvenil». Costa e Vale (1998/999: 11) acrescentam os vocábulos vandalismo, “*bullying*”, perturbações do comportamento (“*conduct disorders*”), passagens ao acto (“*acting out*”), comportamento de oposição (“*oppositional behaviour*”), perturbação da atenção com hiperactividade (“*attention deficit disorder with hyperactivity*” ou ADD-H), “comportamento delinquente”, défice de competências ou factores de desenvolvimento.

No seguimento da proposta de Almeida (1999:178), a expressão *school bullying* da terminologia inglesa é traduzida para a Língua portuguesa com o sentido de “abusar de colegas”, “vitimizar”, “vitimização”, “intimidar” e “violência na escola”. Adquire

⁸ No princípio do século XXI, o termo “incivildades” reaparece nos discursos sobre a realidade francesa. Segundo o *Dictionnaire historique de la langue française*, o vocábulo «incivildade» datará do século XV, tendo sido depois substituído pelas designações «falta de cortesia», «falta de delicadeza». «Incivildade» vem do latim tardio *incivilitas* ou do adjectivo *incivil* que significam «brutalidade e violência», «falta de educação», «falta de civismo».

⁹ O conceito indisciplina é empregue nos trabalhos realizados pelo núcleo da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (T. Estrela, 1986; 1995; Amado, 1989, 1994, 1998; Estrela e Amado, 2000; Baginha, 1997; Espírito Santo, 1994; Freire, 1990, 2001; Caldeira, 2000). A indisciplina é a forma de violência mais estudada em território nacional (Leonardo, 2004:34), assim como o *bullying*.

igualmente a acepção de “insolente”, “fanfarrão”, “maltrato entre iguais,”¹⁰ “violência entre pares” (Pereira, 2001, a partir de Smith e Sharp, 1994), estendendo-se à generalidade de abusos de poder que ocorrem na escola (Freire, 2001, 2002; Marchand, 2001). Carvalhosa, Matos e Lima (2001:523) dizem preferir o termo original «*bullying*» por reconhecerem dificuldades na transposição exacta para a Língua portuguesa do seu significado original, apontando expressões alternativas como «provocação/vitimização» ou «intimidação», «agressividade/violência».

Como demonstram os autores portugueses (Amado, 1998, 2000, 2001; Freire, 1991, 2001), evidencia-se uma progressiva incidência do vocábulo «violência», comparativamente à anterior preferência pela expressão «indisciplina». Na obra intitulada *Indisciplina e Violência na Escola*, João Amado e Isabel Freire (2002) dão sinais claros desses contornos de mudança epistemológica. Em primeiro lugar, pelo nome escolhido para o estudo que introduz o vocábulo «violência», o que não se verificava nas investigações anteriores destes autores, sendo então empregue o termo «indisciplina». Em segundo lugar, pelo uso do vocábulo violência ao nível dos «conflitos da relação professor-aluno», para designar o fenómeno em “geral”, enquanto o fenómeno em “particular” é chamado «agressividade» e «violência».

Revistas as diferentes formas de nomear a violência na geografia escolar e a sua variação semântica e diacrónica, no plano nacional e internacional, passamos, de seguida, a definir a noção mais ou menos consensual de «violência na escola». Apresentamos, depois, as suas subcategorias, a partir da literatura, que resulta da mobilização científica de natureza transnacional, para um melhor entendimento das diferentes realidades que atingem a escola de hoje e dificultam a partilha de saberes entre os seus públicos.

3. Definições de violência em instituição escolar

A incursão pela vasta bibliografia, com foco na violência ligada ao universo escolar, permitiu-nos constatar a opinião, largamente generalizada, de que o fenómeno é complexo e multiforme e, por isso mesmo, de difícil definição, na medida em que se presta a inflexões e redefinições no tempo para incorporar novos sentidos. De um modo geral, os autores pensam

¹⁰ O termo «maltrato» deriva do verbo «maltratar» (cerca do ano 1550) que provém do latim *maltractar* (cerca de 1520). Significa «tratar duramente» (1617), «tratar com violência», que pode significar, segundo a etimologia, «tratar com força» ou «contra a vontade com infracção da lei». O maltrato seria por vezes mascarado de «bom - trato». O emprego do vocábulo «maltrato» parece datar de 1987 para designar a privação de alimentação ou cuidados corporais a uma criança de forma mal intencionada.

que «a violência não é um agravar da indisciplina» (Ardoino, 2002:227), muito embora Teresa Estrela (1998:11) se refira à «indisciplina» como algo que está em crescimento, «atingido por vezes o foro da violência» que «começa a preocupar os governos europeus». Desta afirmação é possível inferir uma certa sequência dos dois fenómenos, apesar das resistências conceptuais de delimitação de fronteiras entre as duas noções, ou seja, o que vulgarmente se considera «indisciplina» parece assumir novos contornos, como que a enquadrar-se no domínio da violência, essa sim objecto de inquietação política, institucional e judicial.

Os investigadores ora são defensores de uma definição «restrita» de violência escolar, ora de uma definição «lata». A visão mais estreita prende-se com as categorias factuais do Código Penal de cada país e a sua faceta dura e objectiva, num processo orientado por um texto jurídico. A abordagem policial do problema rege-se pelo enquadramento penal das acções dos sujeitos participadas às autoridades. Desta forma, os comportamentos dos jovens alunos e dos adultos, que cometem crimes (Furlong e Morrison, 2000), constituem «uma infracção à norma, uma transgressão das regras ou das leis, a ideia de uma perturbação mais ou menos duradoura da ordem das coisas» (Lelièvre, 1994:8) na escola. Para Roseanne Flores (2005:77), a partir de Maffesoli (1993), a definição mais estreita de violência, que está subjacente ao procedimento judicial, é uma «maneira cómoda de agregar tudo o que se relaciona com a luta, o combate (...) que perturba o corpo individual e o corpo social».

A definição mais lata, eleita pela maior parte dos autores (Debarbieux, 2006:122), parece ser a que, do ponto de vista epistemológico, melhor favorece uma ciência aberta, multidisciplinar e internacional que toma em consideração o discurso e a vivência das vítimas (Praison, 2001). Mais recentemente, por contágio, como se viu, o fenómeno abarca diferentes dimensões, passando a incluir a vitimização, a agressão física ou verbal, os comportamentos anti-sociais e incivilidades, o vandalismo e a actividade criminal, incluindo as palavras vulgares, empurrões, interpelações humilhantes, entre outros aspectos ou comportamentos (APA, 1993; Flannery, 1997, citados por Flores, 2005:77). Em grande medida, assiste-se a uma preocupação crescente com o sofrimento privado, sobretudo de crianças, jovens e adultos, desde alunos, docentes, pessoal auxiliar e administrativo e até familiares dos alunos.

Esta extensão do conceito para tipificar os comportamentos reprováveis ou condenáveis face à lei não mereceu, durante a década de 90, a simpatia de Jean-Pierre

Bonafé-Schmitt (1997) nem tão pouco de Charlot (1996), Debarbieux (1996b), Dubet (1994) e Roché (1993). Estes autores acreditavam que a visão “inflacionista da violência”, de uso recorrente, produzia ambiguidade terminológica e conceptual, dificultando o discernimento do problema propriamente dito. Entretanto, a pesquisa enveredou pela clarificação das diferentes noções de violência na escola, que se impunha como objecto de estudo em diferentes áreas de saber.

Alguna literatura (Furlong e Morrison, 2000) distingue os conceitos de *violência escolar* e *violência nas escolas*, propondo para a primeira acepção a ideia de apreensão da «escola como espaço físico ideal para a expressividade da violência que tem as suas origens na comunidade ou no bairro». A segunda acepção, por vezes designada *violência institucional*, concebe a «escola como sistema que produz, potencia ou intensifica os problemas das pessoas», isto na linha de Jacques Pain. Para Darlene C. DeFour (2005:86-87), esta distinção conceptual, com base na dimensão exterior ao estabelecimento e aos seus efeitos no interior da instituição, também geradora de violência, não apresenta grande utilidade operativa, admitindo que se pode usar tanto uma como a outra, mas reconhece que a forma como se define o fenómeno é importante, pelo impacto que exerce no escopo a estudar.

Na óptica de Alain Mouniotte (2002:121-122), a definição da noção de violência na escola abarca duas séries de factores, como uma espécie de «acordeão» pelo seu efeito paradoxal. A *primeira série* comporta aspectos «objectiváveis» como a agressão verbal e práticas exercidas sobre os bens e contra as pessoas. A *segunda série* é de ordem «psicossocial» e está dependente do grau de tolerância e sensibilidade dos sujeitos, das estruturas sociais e do estatuto das pessoas, ao longo dos tempos, que legitimam a categorização das palavras como grosseiras e ofensivas, em função da predisposição para a indulgência e laxismo ou, então, para um maior rigor e severidade.

Nicole Vettenburg (2000:226-227) retoma as definições de Melero (1993) e Martin (1994) que parecem completar-se, já que a primeira acentua o estado de vitimização e a segunda as situações de violência. Para o segundo autor, o fenómeno consiste numa qualquer situação em que um membro da comunidade escolar (professor, aluno) é ameaçado ou atacado por sujeitos do universo de referência exterior à escola, ou que exercem funções profissionais dentro da instituição. O primeiro autor considera violência escolar toda a:

«situação que ultrapasse os limites de uma mera discussão ou dissensão de opiniões e que conduza a uma confrontação quer verbal quer física entre alunos, entre professores e alunos, professores e pais ou mesmo entre professores. Inclui igualmente o roubo premeditado ou a destruição de propriedade privada, equipamento e infra-estruturas escolares» (Melero, 1993 citado por Vettenburg, 2000:226-227).

Para as condutas contidas na designação de *school bullying*, que significa desigualdade de poder ou força das vítimas e dos agressores, tendo um padrão anti-social de incumprimento das regras mais gerais (*conduct-disordered*), Olweus (2000) propõe a seguinte definição:

«um estudante está a ser vitimado quando está exposto, repetida e sistematicamente, a acções negativas por parte de um ou mais colegas (...) é uma acção negativa quando alguém intencionalmente inflige ou tenta infligir injúrias ou desconforto sobre o outro – basicamente o que está implícito na definição de comportamento agressivo (...)» (Olweus, 2000:9-10).

No campo médico, Facy e Henry (2001) colhem duas definições propostas pelo Observatoire d'Action Sociale (ODAS, 1994), com foco na infância e na condição de vítima. Uma criança «maltratada é «aquela que é vítima de violências físicas, de abusos sexuais, de crueldade mental, de negligências tendo consequências graves sobre o seu desenvolvimento físico e psicológico». Por sua vez, uma «criança em risco» é «aquela que conhece situações que podem pôr em perigo a sua saúde, a sua segurança, a sua moralidade, a sua educação ou a sua ocupação, mas que não é maltratada fisicamente» (Facy e Henry, 2001:84-85).

Assim, ressalta da literatura que a noção de violência na escola está a ser objecto de reflexão, para a construção do objecto de estudo, seguindo a solicitação social e as opções teóricas das regras da disciplina sociológica (Carra e Fraggianelle, 2003:208). Apesar das dificuldades de objectivação dos elementos específicos da referida noção, os investigadores têm vindo a propor algumas definições que podem ajudar a clarificar o fenómeno e a criar um quadro metodológico em torno do objecto da pesquisa. Entre nós, o processo de conceptualização revela-se mais moroso, instável e menos substantivo por se encontrar ainda em fase de discussão ou negação, ao sabor de algumas simpatias políticas e filtros que tendem a gerir os casos pontuais reportados pelos media, que promovem a discussão sobre esta problemática no espaço social.

4. A investigação internacional sobre as violências escolares

Um resumo historial das violências escolares, desde a América Colonial dos anos 1647-1779 aos nossos dias, de Elizabeth Midlarsky e Helen M. Klain (2005:37-57) e também de Debarbieux (2006), sustenta a ideia de que o fenómeno não é uma realidade recente e tem vindo a assumir diferentes formas ao longo dos tempos. A pesquisa permitiu a estes autores identificar alguns factores relacionados com o fenómeno, nomeadamente as crenças religiosas, as diversidades raciais ou étnicas, os direitos civis, valores e processos revolucionários.

No universo americano, foi entre 1964 e 1968 que se deram várias ofensas no espaço escolar, na ordem das 396 ocorrências, com elevados ataques a professores que atingiram as 253 unidades (Beavan, 1967, citado por Midlarsky e Klain, 2005:44). O exponencial de violência referenciada para a época pode ser atribuído ao aumento do número de estudantes envolvidos no “Baby Boom Generation”, que afectou as escolas americanas durante a década de sessenta (Crews e Counts, 1997, citados por Midlarsky e Klain, 2005:44).

Na Europa, mais precisamente em França, Maio de 68 é conotado como uma viragem significativa na educação, cuja influência se alargou a outros horizontes, também sensíveis às ideologias estudantis defendidas na época pelos jovens franceses. Como contraponto, os estudos europeus sobre as violências escolares assinalam, com alguma regularidade, a complexidade da cultura americana, percebida como «*um formidável laboratório urbano*» (Body-Gendrot, 1997). Nesse universo parece existir uma *cultura da violência*, que consta de algumas investigações dos anos setenta sobre os conteúdos da televisão,¹¹ e uma geração social que demonstra interesse pelo consumo de produtos culturais apreendidos como violentos.

As abordagens inclinam-se a demonstrar que a violência nos media, ainda que apareça estreitamente vinculada à natureza do mundo social em que ocorre, a sua visibilidade obriga a ter em conta algo mais do que uma causalidade linear, na medida em que se tem passado da era da «*violência vivida*» para a era da «*violência vista*» (Chesnais, 1982). Logo, como anuncia Thierry Vedel (1995), a relação entre meios de comunicação e violência envolve múltiplos subterfúgios que permitem abrir um debate vivo e apaixonado com diferentes registos. Princípios organizativos das sociedades democráticas e a legitimidade do Estado

¹¹ Num estudo sobre a violência e televisão, George Gerbner adianta que, na Grande Bretanha, a violência está presente em 63 por cento dos programas de ficção, e nos Estados Unidos, ultrapassa os 80%.

estabelecem valores, normas, leis e relações entre a esfera pública e privada (Vedel, 1995:11).

A investigação sobre a violência escolar distingue a firmeza das políticas norte-americanas na gestão do fenómeno da criminalidade pelo recurso massivo à reclusão, segundo o paradigma da “tolerância zero”, em detrimento de políticas de prevenção mais apreciadas nos países europeus que valorizam simbolicamente a “negação da violência”. São notadas diferenças significativas de ordem histórica e cultural entre os dois continentes, actualmente orientados pelo consumo de bens culturais, na maioria norte-americanos. Tais conteúdos circulam nos media como um mal virtual, bem longínquo, mas que exerce nos jovens fascínio pela violência, sentindo-se assim estimulados a resolver os problemas pela força na relação com o “outro”. Essa aprendizagem é conseguida através de filmes, bandas desenhadas ou outras narrativas com modelos comportamentais violentos e sugestivos para crianças e jovens menos acompanhados pelo adulto (Body-Gendrot, 1997:331).

As crianças e adolescentes que observam muita violência na televisão, vídeo, cinema ou outros suportes tendem a tornar-se frequentemente mais agressivos e sentem menos empatia para com as vítimas de agressão (Pearl *et al.*, 1982; Eron e Huesman, 1986; Olweus, 2000:45).¹² À semelhança do que adiantou Lauwe (1986), relativamente à convivência quotidiana da criança com os adultos, Brendtro e Long (1995:54) frisam que os modelos e as mensagens violentas dos adultos podem incutir na criança ou no jovem uma actuação violenta. Os autores acentuam também que esses jovens podem vir a fazer uso de substâncias aditivas, como o álcool ou outras drogas que alteram a fisiologia cerebral e o comportamento sócio-emocional, conduzindo à perda de auto-controlo na resolução dos conflitos de modo flexível.

Trabalhos mais recentes (Debarbieux, 2006) admitem de novo alguns perigos associados à influência da cultura americana, tendencialmente valorativa da violência, que tem vindo a preencher as grelhas da programação televisiva, no contexto global e europeu, e marca presença no cinema ou noutros meios electrónicos, como é o caso da Internet. A busca de sensações fortes e prazer leva ao uso de técnicas eficazes, sofisticadas e efeitos especiais para a adesão das audiências ao espectáculo encenado. Essa influência, ainda que de natureza ficcionada, tende a afectar as crianças e os jovens europeus que podem vir a reproduzir

¹² Para traçar algumas linhas condutoras do conhecimento sobre o fenómeno da violência entre pares, ou maus-tratos entre iguais, designado pelo termo *bullying*, na terminologia Escandinávia, Olweus (1993:7-8) parte de quatro histórias de jovens alunos, entre os 10 e os 13 anos, que colheu na imprensa para ilustrar algumas relações conflituosas que ocorrem entre alunos no universo escolar.

modelos comportamentais marginais, exibidos por algumas personagens mais atractivas e passíveis de imitação. Também as múltiplas potencialidades das novas tecnologias proporcionam o *cyberbullying*, considerada uma forma emergente de violência a que recorrem cada vez mais jovens para atingirem os seus pares, usando mensagens obscenas com a intenção de denegrir a vítima. São problemas, por vezes, transpostos para dentro da escola, onde se pode dar o encontro de agressor e vítima, embora os jovens pareçam pouco informados sobre o impacto que estas práticas podem causar nas suas vidas.¹³

Segundo Pedro Nogueira (1995), cuja pesquisa incidiu no contexto norte-americano, a viragem nas relações vividas nas escolas públicas desse país dá-se em meados dos anos 60, mais cedo que na Europa, tornando visíveis e «*incrivelmente comuns*» a agressão e insubordinação dos estudantes para com os professores, sendo a violência nas escolas, especialmente entre estudantes, vista como «*norma*». O autor reconhece uma «crise de autoridade» dos professores americanos que têm de «pensar duas vezes sobre a forma como repreendem um aluno» para a medida não ser entendida como um «desafio para uma confrontação física, para a qual muitos [professores] não estão preparados» (Nogueira, 1995: 197).

Também Joaquim Azevedo (1994:153-154) admite que em países com aceleradas mutações sociais, como os Estados Unidos da América, se assiste a contradições dos valores pedidos à escola, não raras vezes desprezados pelas famílias e pelos meios de comunicação social que exercem uma forte influência negativa sobre o público jovem. As imagens de uma cultura contemporânea, com cenários de acções violentas, seduzem as crianças e adolescentes que se deixam efectivamente impregnar em massa. O autor menciona a propósito os resultados de inquéritos realizados naquele país, há cerca de 30 anos, a partir dos quais foi possível concluir que a maior percentagem dos entrevistados afirma ter sido objecto de disparos com armas de fogo, durante o ano anterior a inquirição.

Na América do Norte, o *Safety School Survey*, desde 1976, e o *National Crime Victimization Survey (NCVS)* beneficiam de inquéritos oficiais de vitimização, com relatórios

¹³ Sobre o *bullying* através das novas tecnologias (*cyberbullying*), são de considerar os dados de *Daphne Project* (Smith, Thomson e Tippet, Goldsmiths, University of London, U.K.); o estudo exploratório de Genta, Brighi e Guarini (Departamento de Psicologia, Universidade de Bologna, Italia); a pesquisa de Calmaestra, Ortega e Mora-Merchán (Universidade Córdoba e Universidade de Sevilha, Espanha) e o estudo de Almeida, Correia, Esteves, Gomes, Garcia e Marinho (Universidade do Minho, Instituto da criança, Portugal).

anuais compilados e publicados pelo National Center for Education Statistics (NCES, 2004),¹⁴ indicadores da delinquência e da segurança na escola. Desde 1993, os inquéritos anuais do NCVS partem de uma amostragem de 70 000 alunos e de 60 000 docentes e membros do pessoal da direcção escolar; a do *Youth Risk Behaviour Survey* abarca entre 11 000 a 16 000 alunos e, desde 1995, é usada uma amostragem de 9 000 alunos, para o *School Crime Supplement*.

Além dos Estados Unidos, a que Hannah Arendt (1972:225-228)¹⁵ dedicou uma reflexão crítica a propósito da «crise» da educação e da «americanização» dos filhos de imigrantes, também o Brasil é representado na investigação como um universo com elevada carga de violência nas suas escolas. A literatura brasileira oferece quatro estudos no período 1980 a 1995 (Sposito, 1998)¹⁶ e, em 1998, a UNESCO promove o ponto da situação numa população jovem com idades compreendidas entre os 15 e os 24 anos de idade nas escolas deste país.¹⁷ Em 2002 são divulgadas as conclusões de um novo estudo conduzido pela mesma entidade internacional em 2000, dando as escolas brasileiras como locais dominados pela violência dos *gangs* e porte de armas.

O difícil «clima» escolar vivido nos estabelecimentos de ensino destes dois países (EUA e Brasil) tem vindo a exigir a implementação de medidas que se prendem com a instalação de detectores de metais e sistemas de vigilância electrónica para o controlo das entradas no recinto escolar e identificação de armas transportadas pelos alunos. Comparando o clima escolar brasileiro ao da favela Rocinha de Rio de Janeiro, o etnógrafo e investigador

¹⁴ NCES é uma entidade federal cujo mandato depende do congresso dos EUA e tem ligação ao Governo desse país por intermédio do Bureau of Justice Statistics.

¹⁵ Para Arendt (1972:226), é pela escolarização, educação e americanização das crianças que se podem fundir os mais diversos grupos étnicos num único povo, reconhecendo que num país de imigrantes, como os EUA, são as escolas que desempenham esse papel de inclusão social. Sublinha ainda que crianças bem-educadas acabam por afectar os pais para edificar um «mundo novo» (a expressão *Novus Ordo Saeclorum* – Uma Nova Ordem do Mundo – é o lema inscrito em cada dólar) construído pelos vivos e por aqueles que a imigração vai incluindo, a partir de um «mundo preexistente» em cuja construção também participaram os antepassados relembrados.

¹⁶ Marília Pontes Sposito (1998) cita: Guimarães, Áurea (1984). *Escola e Violência; relações entre vigilância, punição e depredação escolar*. Dissertação de Mestrado. Campinas: PUC; Guimarães, Áurea (1990). *A depredação escolar e a dinâmica da violência*. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP; Guimarães, Maria Eloísa (1995). *Escola, galeras e narcotráfico*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: PUC; Oliveira, Cláudia Regina (1995). *O fenómeno da violência em duas escolas: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS. Laterman, Ilana (1999). *Violências, incivilidades e indisciplinas no meio escolar: um estudo em duas escolas da rede pública*. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Florianópolis: UFSC; Waiselfisz, Julio (coord.) (1998). *Juventude, violência e cidadania: os jovens de Brasília*. UNESCO; Minayo (coord.) (1999). *Fala galera: juventude, violência e cidadania na cidade do Rio de Janeiro*. UNESCO; Abramovay (1999). *Gangues, galeras, chegados e rappers: juventude e cidadania nas cidades da periferia de Brasília*. UNESCO.

¹⁷ A pesquisa realizada pela UNESCO baseou-se num *corpus* colhido nos jornais *Folha de São Paulo*, de 09/12/1998, e *A Gazeta*, de 10/12/1998, actualizado em 2000 com Waiselfisz, Julio Jacobo (2000). *Mapa da Violência II: os jovens do Brasil*. Brasília: UNESCO.

do Observatório Europeu da Violência Escolar, Benjamin Moignard, observa uma “paz escolar” com menos vítimas, apesar do contexto de violência extrema no seio da comunidade pobre onde se situam as escolas públicas estudadas.

Um inquérito aplicado no Brasil por Debarbieux/UNESCO (2004, Debarbieux, 2006:184) mostra que a percepção da violência escolar nos alunos brasileiros de 12 a 16 anos de idade é menos consistente que para os seus homólogos franceses e ingleses, sendo a condição de vitimização declarada também menos relevante naquele país. Contudo, o autor verifica uma elevada exclusão social e escolar, na medida em que, por motivos de fraco investimento material e humano nas escolas públicas brasileiras, os alunos têm aulas apenas de manhã ou de tarde. Tal distribuição horária parece atenuar as circunstâncias de delinquência no interior da instituição, verificando-se também uma débil escolaridade dos adolescentes pelo seu reduzido acesso ao ensino público secundário, à excepção de uma elite limitada.

Os trabalhos de um seminário-atelier¹⁸ sobre a violência nas escolas da Guiné, encontro que teve lugar nesse país em Julho de 2003, evidenciam similitudes entre as realidades das escolas norte-americanas e guineenses. As conclusões em acta desse encontro (*République de la Guinée*, 2003: 10; Debarbieux, 2006: 63-64) fazem notar que as condições de pobreza e de analfabetismo na Guiné favorecem a formação de grupos de jovens com condutas marginais – os “clãs” – em analogia com a acção destrutiva dos *gangs*, organizados segundo o padrão americano, que semeiam o terror e a desolação nas escolas de ambos os países.

A partir da década de noventa, a orientação da investigação em educação, em certos países europeus, caracteriza-se preferencialmente pelo estudo de fenómenos como a agressividade e a violência nas escolas dos centros urbanos, a suplantar a anterior linha de investigação (1970-1980) sobre a indisciplina, o *school bullying* com influência da literatura anglo-saxónica, ou outras linhas de análise sobre os conflitos que perturbam o clima escolar. Em Inglaterra, Espanha e Alemanha, a recensão dos factos pelas entidades oficiais é iniciada no seguimento de pressões mediáticas ou sindicais (Debarbieux, 2006). Novas inclinações da pesquisa propõem desconstruir mitos e estereótipos associados a questões como a violência sobre os professores, a delinquência juvenil e etnias na relação com a violência social e escolar, isto de acordo com as componentes dos diferentes países.

¹⁸ Realizado em Conakry a pedido da UNICEF e com apoio da ONU.

Em termos de políticas reguladoras, Pain (2004) apura um acréscimo substancial de medidas de controlo cada vez mais circunscritas à família e aos jovens, em países como a Inglaterra e o Japão, onde as pessoas estão entregues a si próprias, as famílias deixadas sozinhas, as escolas e os docentes encerrados sobre si próprios, num clima de crise social favorável à violência. Essa crise da família e da escola, com funções educativas estruturantes para os jovens, resulta num défice de transmissão e troca de experiências e saberes entre adultos e jovens, com efeitos para o sucesso escolar. Na verdade, essas instituições têm revelado dificuldades em gerir os comportamentos dos jovens, sobretudo nas periferias, na forma como vão ao encontro das suas necessidades (Carlson e Apple, 2003: 11). Os autores sugerem a criação de programas de prevenção, intervenção ou remediação com metodologias eficazes e enérgicas nos bairros problemáticos, para progressivamente consciencializar as crianças, dando-lhes voz activa para descobrir o “outro” numa relação de cidadania.

Comparativamente, os ingleses e alemães são mais pragmáticos que os franceses (Pain e Barrier, 2001), no que toca à resolução da violência. A actuação dos primeiros incide na prevenção primária e secundária, ao passo que em França são adoptadas medidas políticas para combater o fenómeno. O mesmo parece acontecer em Portugal, onde as questões são pensadas como problemas sociais e tratadas pelas entidades competentes à medida que os factos são participados às autoridades, exigindo a criação de novas formas legais de controlo social. As políticas preventivas, essencialmente focadas no Programa “Escola Segura”, têm-se revelado pouco eficazes na redução efectiva da violência escolar, embora os números oficiais anunciem com alguma regularidade um decréscimo da gravidade do fenómeno.

Neste perscrutar a literatura internacional, relacionando-a com a investigação nacional, pretendemos traçar uma breve cartografia da violência escolar, na história mais recente do fenómeno, evidenciando as linhas condutoras mais pertinentes que podem contribuir para um melhor entendimento da realidade portuguesa. A construção de um quadro teórico operativo favorece a interpretação de eventuais representações preconceituosas, pontuais ou interessadas, em torno deste fenómeno, quer pelo cidadão comum, quer pela comunidade científica ou, ainda, pelos políticos em destaque nos órgãos de comunicação social.

Desses trabalhos emergem em síntese algumas linhas de análise ilustrativas da «mobilização do mundo» (Debarbieux, 2006:53) e, em particular, da comunidade científica que, numa escala mundial, tem vindo a investir na construção de modelos teóricos, com

especial enfoque na violência escolar. As autoras Carra e Faggianelli (2003:205) distinguem dois períodos na investigação sobre a violência escolar:

- a) As décadas de 1970 e 1980, com trabalhos raros e de forte prevalência anglo-saxónica sobre o *school bullying*, na sequência do estudo pioneiro de Olweus (1976);
- b) A partir do início da década de 90, com inflação de investigações, publicações e uma progressiva cobertura nos órgãos de comunicação social da América do Norte, Austrália e Europa. Os investigadores tendem a denunciar a subida *em flecha* da intromissão dos media na construção social da violência escolar, comparando-a a um flagelo social pelo seu carácter sensacionalista e deturpado da realidade.

As mesmas autoras admitem três principais eixos explicativos do fenómeno:

1. A primeira explicação evidencia os factores de risco individuais e contextuais, propícios ao desenvolvimento de violência na escola, como resultado da violência juvenil que deve passar por um duplo processo de controlo e de (re)socialização dos jovens;
2. A segunda explicação, inscrita sobretudo na sociologia das organizações, tem por base as variáveis “instituição educativa” e o seu “funcionamento”, a que pode estar subjacente uma deficiente regulação da vivência diária no seio do estabelecimento. A redefinição das normas, regras, e valores, apoiada numa eficiente gestão local da violência, propicia a melhoria das relações e papéis sociais que cada um ocupa na escola;
3. A terceira explicação, com inspiração nos trabalhos interaccionistas, assenta na definição relacional e contextual do desvio para perceber como os indivíduos podem ser, simultaneamente, autores e vítimas de violência. Apoiada no conceito de violência simbólica, permite identificar a implicação dos profissionais da escola nesse processo relacional. Também se situam nesta perspectiva o *school bullying* e o estudo da componente étnica dos públicos

escolares, com aplicação de inquéritos de vitimização (Carra e Faggianelli, 2003:215).

A violência escolar parece, assim, extensiva a múltiplas situações de gravidade variável, implicando a clarificação de alguns parâmetros de análise que Carra e Faggianelli (2003:208-211) agrupam em três grandes categorias, a saber, o *anti-social behaviour*, as *incivildades* e o *school-bullying*, a partir das quais os investigadores apreendem actualmente a violência escolar. Acrescentam uma quarta dimensão, mais restrita à realidade norte-americana, que se caracteriza por uma violência letal com recurso a armas e *school shooters*, tratando-se neste caso de sujeitos que entram no espaço escolar com o intuito de atingir as pessoas que nele se encontram por meio de armas de fogo.

Adiciona-se ainda uma quinta dimensão relativa à violência exercida sobre o pessoal docente e não docente e os seus bens materiais de que muito se tem falado nos media, sobretudo a partir da década de 90, um tema polémico a simbolizar a volubilidade da instituição escolar e dos seus agentes educativos, numa sociedade que tem vindo a interrogar e avaliar a natureza do sistema de ensino obrigatório, vulgarmente designado “escola de massas”. São essas diferentes dimensões do fenómeno que nos propomos descrever, de seguida, ainda que resumidamente:

4.1. Comportamento anti-social (*anti-social behaviour*)

A noção de comportamento anti-social designa os actos que perturbam e desestabilizam o clima escolar e, ainda, os potenciais responsáveis pela transgressão com carácter ilícito. São observados os alunos e os processos da sua socialização no meio, em termos de adaptação ou inadaptação, para posterior criação de programas de prevenção e segurança junto da população mais jovem. Nicole Vettenburg (2000:227) propõe quatro tipos de conduta «anti-social» com expressividade nas imediações da escola, salas ou corredores (Testanière, 1967-1968:27), podendo ser qualificadas como crimes as duas primeiras modalidades:

1. A violência física ou ameaças verbais ao pessoal docente e não docente;

2. Os comportamentos delinquentes, como o roubo, vandalismo no espaço escolar, consumo de drogas;
3. Desrespeito pelo estatuto do aluno, com absentismo escolar, fuga à escola para frequentar outros locais, durante os tempos lectivos;
4. Comportamento de desrespeito pelas regras escolares, como chegar atrasado, manter deliberadamente um comportamento disruptivo e sair das aulas antes de estas terminarem, fumar dentro do recinto escolar.

A *violência verbal* e a *violência física*, tipificadas de *grave* ou *menos grave*, são habitualmente associadas a escolas situadas em certos bairros particularmente difíceis, ainda que possam ocorrer em estabelecimentos situados em zonas não problemáticas. Resultam do prolongamento das vivências conflituosas do exterior da escola, que irrompem no seu interior para interferir nas relações interpessoais e fomentar um clima de *insegurança* e mau estar internos. Decorre daí uma *violência escondida* ou *violência aberta*, que se caracterizam por uma espécie de *violência anti-escola* contra a instituição escolar com degradações, incêndios, agressão a professores considerados culpados pela reprovação e exclusão, vividas como injustiças e atentados aos direitos do aluno (Defrance, 2000: 48-49).

O conceito de «vandalismo», que se reporta a um povo, os vândalos, e às suas acções, remete para a destruição e degradação de coisas belas, obras de arte e objectos de cultura, podendo também designar o estado de espírito que impele à destruição, o comportamento destruidor e os vestígios daí resultantes (Coslin, 1989: 354).¹⁹ A extensão daquele conceito passou depois a abranger os bens de interesse público ou privado, originando uma tipologia que toma como critério o carácter intencional e anti-social do acto, segundo Coslin (1989). O autor parte das propostas de Baker e Waddon (1989) e Clinard (1978)²⁰, na sequência do trabalho de Casserly, Bass e Garrett (1980), para criar seis categorias de *vandalismo*:

¹⁹Conferir também Clinard (1978); Fréchette e Le Blanc (1979); Screvens e Bulthe (1979); Allen e Greenberger (1980); Casserly, Bass e Garrett (1980); Cross (1982); Houchon (1982); Bideau e Coslin (1984); Cohen (1984); Lévy-Leboyer (1984); Sélosse (1984); Baker e Waddon (1989), citados por Costa e Vale (1998: 11-13).

²⁰Clinard (1978, citado por Costa e Vale, 1998) propõe três categorias do conceito: o *vandalismo predador* (traz vantagens materiais ao seu autor); o *vandalismo reivindicativo* (motivado pela hostilidade a uma pessoa, grupo ou instituição); e o *vandalismo lúdico* (degradações em forma de brincadeira). Cohen (1984, in Coslin, 1989) adianta o *vandalismo táctico* (para atingir um objecto) e o *vandalismo maldoso* (sem intenção de vingança).

- *Actos de carácter ideológico*: vandalismo para chamar a atenção para alguma causa importante;
- *Actos aquisitivos*: vandalismo para a aquisição de bens ou de dinheiro;
- “Graffiti”²¹: vandalismo para transmitir uma mensagem ou exprimir identidade;
- *Expressão de divertimento*: vandalismo como parte de um jogo;
- *Expressão de problemas*: vandalismo como expressão pública de revolta, frustração, medo;
- *Actos não intencionais*: erradamente apelidados de vandalismo por não se verificar a intenção de os praticar.

Gilles Lipovetsky (1989:194) sustenta que, ao longo do processo de personalização e de responsabilização do indivíduo, podem ocorrer comportamentos aberrantes e instáveis, visíveis no *vandalismo*, a que está associada a expressão de uma raiva *hard*, interpretada como forma desqualificada de reivindicação ou de protesto simbólico. Neste sentido, a degradação «vandálica» dos objectos, que perdem toda a sua «sacralidade» nos sistemas acelerados de consumo, tem como condição o fim do respeito pelas coisas, a indiferença pelo «real» que adquire um vazio de sentido e se transforma em espectáculo irreal (Lipovetsky, 1989:195).

As situações graves de vandalismo são incluídas na categoria *violência externa* (exógena) que engloba as condutas anti-sociais com expressividade no espaço exterior da escola (nos bairros, ruas, ambiente familiar dos alunos), mas que se estendem, por vezes, ao seu interior, reflectindo-se na escola enquanto *violência interna* (endógena).²² Esta modalidade de violência é desencadeada por “bandos”, na maior parte formados por antigos alunos com culturas marginais, que se insurgem contra o funcionamento da instituição escolar por ressentimento, podendo atingir dimensões sociais de delinquência juvenil (Freire, 2001:23; Rochex, 2003:16).

²¹O termo *graffiti* do plural *graffiti*, com origem latina, significa escritas feitas com carvão. *Graffiter*, *graffiteiro*, *writer*, escritor é quem manipula a lata de *spray* na realização dos *graffiti*. A arte *graffite* ou simplesmente *graffiti* ou *aerosol art* é a expressão estética que se desenvolve no meio urbano, no *hip hop* do final dos anos sessenta, para ganhar destaque nos guetos suburbanos de Nova Iorque, como manifestação de protesto contra as injustiças sociais e também como forma de marcar território entre os vários *gangs* ou grupos (*crew* ou *kru*).

²² A qualificação de «endógena» e «exógena», a que já fizemos alusão também aparece no Relatório, de 15 de Junho de 2004, apresentado, ao Primeiro-ministro francês, Jean-Pierre Raffarin, por Christian Demuynck, Senador de Seine-Saint-Denis e Presidente da Câmara de Neuilly-Plaisance.

4.2. Incivilidades

Com origem na criminologia dos Estados Unidos da América, de meados da década de 70, a noção de incivilidades – *disorder* – tornou-se popular com o artigo *Broken Windows* (“vidros partidos”)²³ de James Wilson e George Kelling (Março de 1982) na revista *Atlantic Monthly*, publicado em 1994 nos *Cahiers français de la sécurité intérieure*. Posteriormente, a noção sofre a influência de conceitos europeus (Milburn, 2000, citado por Carra e Faggianelli, 2003:209) para designar as desordens quotidianas das instituições e os pequenos delitos repetidos dos cidadãos, na sua maioria nos meios urbanos, num processo de «decadência urbana» que questiona a «civilização dos costumes» (Elias, 1939).

As vivências diárias experimentadas pelos mais novos e uma «linguagem de subúrbio» ou do “bairro”, impregnadas dessas desordens marginais com impacto na noção de insegurança, exercem influência quase que espontânea no contexto escolar, local de encontro e de intercomunicação entre a pluralidade de culturas e formas de estar (Tyrode e Bourcet, 2002:86). Usada para designar o sentimento de desorganização do clima dos estabelecimentos de ensino, a noção de incivilidades é posta em causa por Debarbieux (2001:20), que sublinha os perigos de uma «sobre qualificação das desordens escolares» e de uma deriva xenófoba, entre outros autores (Wacquant, 1999; Haut e Quéré, 2001, citados por Debarbieux *et al.*, 2003) que denunciam a criminalização dos delitos menores e criticam a banalização de comportamentos criminosos, impedindo o consequente procedimento legal.

Em vez do conceito de incivilidades, Debarbieux (1999) prefere empregar a noção de «microviolências» para abarcar os «peridelitos», as «microvitimizações», as desordens e infracções frequentes, os delitos sem vítima específica, a indisciplina, a recusa de trabalhar ou ouvir. Trata-se de um conjunto de condutas vulgares e sintomáticas que perturbam a

²³Os sociólogos Kelling e Wilson inventaram a teoria «Broken Windows» a partir dos trabalhos do professor Zimbardo, que realizou um estudo de grande envergadura sobre os bairros degradados, tendo examinado um certo número de indicadores, como janelas partidas, sujidade, *graffitis*, etc. Concluiu que os prédios imediatamente reparados, após partidos os vidros, em caso de vandalismo, tinham menos vidros partidos do que naqueles prédios em que não se verificava a sua imediata reparação, dando-se por consequência um acréscimo exponencial do número de vidros partidos e de degradações de todo o género. A teoria de Kelling e Wilson assenta no seguinte pressuposto: «*As reacções dos seres humanos dependem em parte do seu meio ambiente. O estado dos bairros em que vivem induz os seus comportamentos*». Ou seja, quando se vive num prédio degradado com janelas partidas, é-se levado a partir mais vidros e a cometer pouco a pouco actos mais graves, desembocando numa delinquência cada vez mais dura. Deste ponto de vista, uma escola visivelmente danificada tenderá a propiciar a progressiva deterioração de bens pelos actores sociais. O trabalho de Kelling e Wilson impulsionou a implementação de políticas de segurança na cidade de Nova Iorque surtindo efeitos na redução dos níveis de criminalidade e do sentimento de insegurança, nesse universo de referência.

ordem escolar e dificultam a vida colectiva e pessoal, gerando um sentimento de impotência ou de desprezo por parte dos alunos, familiares, docentes e representantes da instituição escolar.

Ainda que as incivildades ou microviolências, enquanto violência juvenil, não estejam directamente relacionadas com a escola nem com os seus públicos, afigura-se pertinente o conhecimento aprofundado da relação existente entre a violência urbana e a delinquência juvenil (Carvalho, 2000:29), que estendem os seus tentáculos do exterior ao interior da escola, enquanto factores endógenos. Este tipo de violência pode ser interpretado como uma contestação global à escola, à família e às instâncias de controlo, por parte de jovens em idade escolar que participam, geralmente, em grupos (bandos, *gangs*), cujos actos revestem um carácter delinquente. O clima de um estabelecimento «é também determinado por todos estes factores físicos, elementos estruturais, pessoais, particularidades de funcionamento e culturais da instituição que, integrados de forma interactiva num processo dinâmico específico, conferem um estilo particular ou um tom específico à instituição, condicionando por sua vez diversos elementos educativos» (Diaz, 1994:4, citado por Blaya, 2006:18).

Em consequência de alargados debates públicos sobre a insegurança, os valores e as normas sociais, mormente em França, o estudo da violência escolar, ao integrar o conceito de «incivildades», sofre alterações do seu valor semântico e jurídico para requalificar as más acções dos alunos (Defrance, 2000:18). Tais transfigurações dos procedimentos legais que acabam por afectar a regulação disciplinar, anteriormente do foro exclusivo da escola e com foco na indisciplina sem o pulverizar de termos classificatórios, chegam ao domínio da competência da polícia e da justiça que tratam os problemas em conformidade com a lei. Depois de assinaladas às entidades públicas, as acções dos sujeitos deixam de ser um mero problema pedagógico, para entrarem nas estatísticas da polícia como uma perturbação da ordem pública, um delito face à lei.

Sébastien Roche (1993, 2001) e Pires Leonardo (2004:70) descrevem alguns dos comportamentos abarcados pelo referido conceito, como sejam os conflitos étnicos, palavras obscenas ou insultuosas, humilhações, falta de respeito, ruídos incómodos, maus cheiros, a incorrecção para com os outros, a atitude de indiferença e vidros partidos, ou outras depredações que visem a destruição de bens materiais. A persistência deste género de comportamentos no universo escolar acarreta, como se disse, consequências que podem contribuir para a criação de um mal-estar generalizado, um *clima* escolar inseguro, um

contexto *anómico* potenciador de crescente delinquência, embora, como se viu, não sejam considerados como crimes (Roche, 1996, citado por Lorrain, 2003:26) por falta de sanções legais em função da gravidade dos factos.

Para além da instituição escolar, Patrícia Boudon (2004:72) adverte que o teor violento das incivildades também ameaça estruturas sociais como a família, a polícia ou o sistema judicial que encarnam a autoridade. Não relevando do Código Penal, que não fornece respostas legais para o fenómeno, as incivildades ou microviolências são, por isso, consideradas de difícil qualificação do ponto de vista securitário. Desde logo, são percebidas como «meio permissivo» que gera nos alunos transgressores um certo sentimento de que podem agir em plena impunidade. Fragilizada toda a orgânica da comunidade educativa, a escola e os seus membros vêm-se assim incapazes de gerir eficazmente essa “algazarra” anómica e agitações permanentes de difícil controlo que a maior parte dos docentes percepciona como actos de agressão (Dubet, 1994:22-23, citado por Leonardo, 2004:74).

Para suprir a lacuna existente na legislação francesa, Lorrain (2003:26-27) sugere a necessidade de uma abordagem dos problemas com foco nas causas e na definição de sanções escolares, tendo como finalidade o controlo dos impulsos dos sujeitos e a aprendizagem do respeito pelo “outro” e pela sua cultura. Esta forma de violência, admite Debarbieux (2000), evidencia uma forte crise dos laços sociais que afectam negativamente as relações pessoais no meio escolar, lembrando ainda o autor que «a incivildade poderá muito bem ser a forma de base das relações da turma exprimindo um amor decepcionado por uma escola que não pode manter as suas promessas» (Debarbieux, 2000:404).

John Keane (1996:63), na obra *Reflections on Violence*, também reconhece que a *incivildade* é uma situação crónica das sociedades civis, uma das suas condições típicas, que Pierre Saint-Amand (1997:92) decide designar «parte maldita do progresso social», consciência do que é artificial, provisório ou fragilidade da participação na vida social dita civilizada. Apesar de aparentemente inofensivas – isto se os actos não forem previstos e punidos por lei, enquanto crimes e delitos – as incivildades afiguram-se como uma das principais causas de insegurança no espaço social e na escola.

Existe ainda uma violência que vitima os jovens fora e até dentro da escola, ao serem confrontados com a extorsão de bens da parte de verdadeiros bandos ou *gangs*,²⁴ constituídos

²⁴Leonardo e Pereira (1998:63) usam a designação «bandos de jovens», considerando que a este género de agrupamento falta a «capacidade de organização e a estrutura hierárquica coesa e bem definida de um verdadeiro «gang». Para Isabel Freire (2002:75), esta espécie de grupo de jovens raramente constitui um problema interno da escola, ainda que admita a possibilidade dos mesmos actuarem na sua zona envolvente,

por jovens que isolam um aluno, por vezes com agressão física, intimidação ou coacção, para lhes retirarem os seus pertences tais como roupas, dinheiro, telemóvel ou outros bens pessoais (Pain, 2001:52). Os «gangs activos» (Parks, 1995:51)²⁵ recrutam novos membros que se distinguem dos elementos de outros gangs pelo nome específico, sinais visíveis no seu vestuário, nos gestos, pelo corte de cabelo, tatuagens e *graffiti*. Esses grupos podem definir-se segundo cinco critérios, designadamente: (i) a sua estrutura formal, (ii) a existência de um líder e de uma hierarquia, (iii) a sua identificação com o território ou espaço específicos, (iv) a interacção recorrente entre os seus membros e (v) o seu envolvimento em qualquer tipo de actividade delinquente como assaltos, furtos, tráfico de droga e extorsão.

Hagedorn e Macon (1988) enunciam um conjunto de factores de risco que contribuem para o envolvimento dos jovens neste tipo de agrupamento massivo e marginal. As autoras destacam o racismo, a pobreza, a falta de ajuda aos jovens pertencentes a famílias monoparentais, órfãos pelo menos de um progenitor, que procuram a integração naqueles grupos devido à falta de satisfação e à sua necessidade de amor e protecção. Referem igualmente a influência dos media, em especial a televisão, o cinema, a rádio, a música e a Internet, que fornecem aos jovens linguagens e modelos de comportamentos que podem ser vistos e interpretados pelas crianças e adolescentes como estilos de vida aceitáveis, e até exemplos a seguir na sua vivência diária.

Os insultos e a vulgaridade das palavras, usadas pelos jovens no quotidiano e na sua relação com os colegas e o pessoal escolar, que antecipam alguns actos agressivos ou violentos, como se viu no capítulo anterior, também podem resultar do desconhecimento das regras da língua, das normas sociais e dos papéis dos intervenientes no acto comunicativo, que lhe possibilitem elaborar e adaptar as suas conversas ou escolhas lexicais ao contexto social em que ocorrem. São os pais e sobretudo as mães, como demonstrou o pioneiro da sociolinguística, William Labov (1982),²⁶ os primeiros educadores a iniciar a criança a usar

para a venda de estupefacientes, extorsão ou roubo de bens dos alunos, por vezes seguidos de agressão física às respectivas vítimas.

²⁵Parks (1995) e Freire (2002:47) remetem para Howell (1994) e Klein (1995) no que respeita à especificidade dos grupos de jovens delinquentes.

²⁶ Segundo William Labov (1982), a classe média baixa é determinante para a promoção de mudanças fonológicas, porque a ambição de ascensão social e uma atitude de insegurança predispõem este grupo sensível a formas orais dos grupos sociais superiores. O autor defende que as mulheres são mais sensíveis ao *prestígio explícito* pela sua percepção dos sinais de estratificação social, enquanto os homens adoptam mais o *prestígio oculto* que reveste formas com menor variação estilística.

correcta e adequadamente a língua, a que se segue a escola para alargar o manancial de saberes, no encontro de culturas e públicos heterogêneos.

Nas comunidades marginais, por exemplo, essa função parental apresenta-se frequentemente deficitária, devendo as aprendizagens escolares de cidadania, em termos de direitos e deveres, o estudo da língua e da sua semântica colmatar o fosso cultural e linguístico de alunos oriundos de tais realidades sociais. Progressivamente, a aquisição da competência comunicativa apropriada às diversas situações tende a suplantir o recurso a vocábulos considerados grosseiros, ofensivos, e socialmente, conotados como sintoma de má educação. É preciso ter aqui presente a «*consciência da intencionalidade*» (Austin, 1970; Searle, 1972, 1984) com que cada falante faz uso da língua e das escolhas lexicais que opera, quando opta por empregar, num dado contexto comunicativo, vocábulos com uma semântica específica que esse falante sabe interpretar ou deve aprender a distinguir ao longo da sua escolaridade.

A realidade das escolas portuguesas estudada por Pires Leonardo (2004) permite-lhe afirmar que a perspectiva que os criminólogos designam por *incivilidades* é a que melhor tipifica os comportamentos que observou nos alunos ao longo da sua pesquisa, e que parecem resultar de um «objectivo lúdico ou gratuito». Considera tratar-se de «*jogos de poder* associados às dinâmicas de grupo que se constituem e reconstituem entre os alunos», no decorrer da construção da sua auto-imagem, não determinando por si práticas criminais no conjunto das experiências observadas pelo mesmo autor (Leonardo, 2004:75).

4.3. *School bullying*

As origens do maltrato entre alunos e da vitimização nas escolas estão associadas à própria origem da instituição escolar, tendo o estudo científico do fenómeno começado em finais dos anos 1970, impulsionado pelo trabalho de Dan Olweus (1976). Mas é sobretudo a partir dos anos 1989/90, com uma conjuntura mais voltada para os direitos e vivências das crianças, que a violência ou maltrato entre iguais, fenómeno originalmente designado, como vimos, por *bullying*, adquire maior visibilidade social. Para o efeito, foram determinantes os media e, principalmente, os estudos provenientes dos países anglo-saxónicos (Besag, 1987; Borg, 1999), na sequência dos trabalhos pioneiros de Olweus. Esta modalidade de violência

que ocorre no espaço escolar, seja de natureza verbal ou física, com sofrimento para as vítimas, é definida da seguinte forma por Smith e Sharp (1998) que esclarecem:

«Diremos que uma criança ou uma pessoa jovem é vítima de *bullying* quando uma outra criança ou jovem ou grupo de jovens zombam dela ou a insultam. Trata-se também de *bullying* quando uma criança é ameaçada, batida, empurrada, fechada num espaço, quando recebe mensagens injuriosas ou ofensivas. Estas situações podem durar e é difícil para a criança ou jovem em questão defender-se» (Smith e Sharp, 1998:2).

Os mesmos autores identificam relações de poder e diversidade contextual no maltrato:

«O *bullying* pode ocorrer em muitos contextos, incluindo o local de trabalho e o próprio lar, constituindo um problema particular nos grupos sociais com relações de poder muito definidas e fraca supervisão, tais como as forças armadas, as prisões e também as escolas» (Smith e Sharp, 1998:2).

Usualmente encarado como fenómeno inevitável na vida escolar, por fazer parte da iniciação à vida adulta, mormente para os rapazes, o *bullying* vai decrescendo com o avançar da escolaridade e com a idade (Olweus, 1993, 2000:15; Smith e Madsen, 1999; Smith e Sharp, 1998:15; Whitney e Smith, 1993). A pesquisa confirma que os jovens agressivos com os seus pares (os *bullies*) correm o risco de se envolverem mais tarde em situações de criminalidade ou consumo abusivo de álcool. Segundo apurou Olweus (2000:34-35), num estudo de *follow-up* aos jovens adultos, os «antigos *bullies* revelam o quádruplo do nível de criminalidade grave e com recidivas, relativamente aos outros jovens». No Reino Unido, Robins (1986), Lane (1989) e Rutter (1989) fazem estudos similares, também alargados a outros universos de referência.²⁷

A imagem (Figura I) que faz parte de uma série de 52 estampas de Jacques Stella, de 1657, ilustra como é possível encontrar nas obras literárias referências a comportamentos agressivos e violentos entre as crianças e jovens, percebidos com naturalidade e de carácter lúdico, fazendo parte da sua socialização, como um jogo. O pequeno texto em verso sublinha que no século XVII a vítima de violência esperava retribuir a ofensa pagando com a mesma moeda, vingando-se: *O forte sofrimento deste sofredor/ mas ele espera na sua desgraça/*

²⁷ O *school bullying* torna-se objecto de estudo científico a partir dos finais dos anos oitenta e década de noventa com os trabalhos de Besag (1989); O'Moore e Hillery (1989); Roland e Munthe (1989); Tattum e Lane (1989); Vieira da Fonseca *et al.* (1989); Yates e Smith (1989); Slee e Rigby (1993); Whitney e Smith (1993); Zindi (1994); Yohji (1996); Borg (1999); Eslea e Mukhtar (2000); Glover *et al.* (2000).

*tirar partido dessa ofensa; É esperar que as pancadas que ele sente/aquele que vai em sua defesa/possa dar um por cento.*²⁸

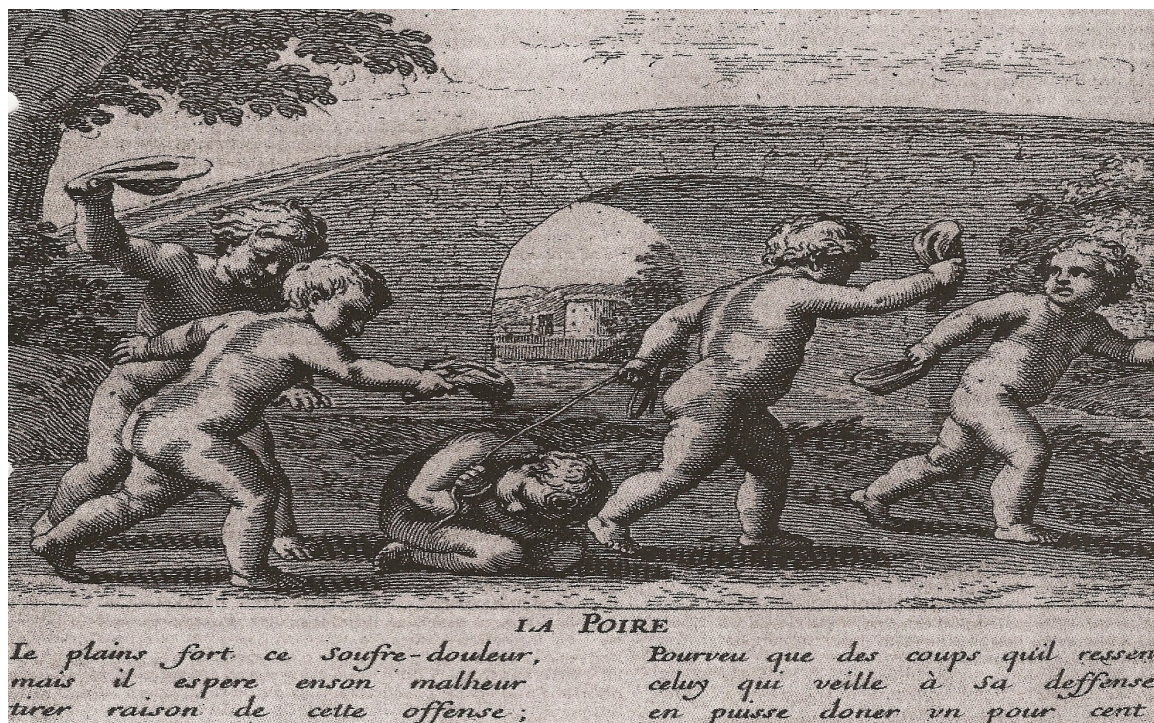


Figura I: «La Poire», *Jeux et plaisirs de l'enfance* (Jacques Stella, 1657)

Numa pesquisa realizada com crianças dos 8 aos 9 anos de idade, pais e professores, Schwartz *et al.* (1998) observam uma forte associação entre a vitimização precoce e o aparecimento (imediato ou a prazo) de um comportamento agressivo ou disruptivo, dificuldades de concentração e uma conduta dependente/imatura. Concluíram que alguns sub-grupos se encontravam em risco de, mais tarde, virem a ter problemas comportamentais. A forma mais frequente deste tipo de violência é “chamar nomes” a alguém, além da agressão física e ameaças repetidas, sendo os rapazes as vítimas mais frequentes de agressão física, enquanto as raparigas são geralmente vítimas de *bullying* indirecto, por via de boatos, isolamento ou exclusão forçada do grupo de pares, não lhe sendo dirigida a palavra.

Autores como Farrington (1986), Kauffman (1997), Lindström (2001), O'Moore, Kirkham e Smith (1997), Lipsey e Derzon (1997) e Gottfredson (2001) mostram que a frequência do *bullying* é mais elevada nas escolas com uma população escolar afectada por dificuldades socioeconómicas. Também confirmam que os professores são duas vezes mais

²⁸ Tradução nossa.

agredidos nas escolas urbanas dos Estados Unidos, onde se acentuam os problemas com armas de fogo (NCVS, 1992-1996, *cf.* Canada, 2000).²⁹ Denise Gottfredson (2001: 64) assinala que a «Pobreza e desigualdade de salário, insucesso escolar, composição étnica, mobilidade e densidade da população, e forte proporção de famílias monoparentais são correlacionados com as taxas de delinquência num sector.»

Dos Estados Unidos da América chega-nos um trabalho de natureza didáctica sobre o *bullying*, dirigido preferencialmente aos professores. O seu autor, Allan L. Beane (2006),³⁰ começa por enumerar as «características mais importantes do *bullying*», centrando-se na intervenção e prevenção deste tipo de violência escolar. Fornece conselhos aos docentes para a criação de um clima positivo na sala de aula e sugere uma bateria de tópicos para a identificação das vítimas ou potenciais vítimas, a mobilização das testemunhas, a ajuda aos alunos para aceitarem as suas diferenças, entre outros conselhos apresentados por este autor. Enuncia depois uma série de parâmetros para ensinar como se pode e deve lidar com os *bullies*, isto é, os provocadores de agressão/violência que devem ser apanhados em “flagrante”, para os ajudar na gestão crítica e positiva do seu poder e cessarem esse tipo de comportamentos.

Em Portugal, a pesquisa sobre o *bullying* evidencia-se no ano de 1989, quando foi constituído pela Gulbenkian um grupo de trabalho sobre o “*Bullying* nas escolas”, com vista a analisar e propor soluções para esta forma de violência entre crianças e jovens alunos. Neste âmbito, Maria Manuel Vieira Fonseca (1989) estudou a violência na escola no período de 1974 a 1986, com base na análise de peças da imprensa portuguesa. Num trabalho posterior, Costa e Vale (1998) fazem referência à vertente da danificação de bens e ao teor da violência sexual daquele tipo de violência, como se depreende da seguinte afirmação:

«O *bullying* não se limita à agressividade física aberta, englobando na realidade um contínuo de comportamentos agressivos onde são referidos comportamentos como: chamar nomes, “dizer coisas”; espalhar rumores ou enviar recados desagradáveis ou insultuosos; fechar numa sala; excluir ou isolar socialmente; danificar bens; agredir fisicamente; violentar sexualmente» (Costa e Vale, 1998:14).

²⁹ *National Crime Victimization Survey*.

³⁰ Allan L. Beane esteve em Portugal a proferir palestras em torno do fenómeno do *bullying* para partilhar a sua experiência no papel de pai que perdeu um filho, vítima deste tipo de violência escolar. O seu trabalho original de 1999 está traduzido pela Porto Editora que o incluiu na colecção “Estratégias Educativas”.

Costa e Vale (1998:13-14) e Marchand (2001:541-542) explicam que os comportamentos incluídos no *bullying*:

- Constituem ataques a estudantes com a intenção deliberada de provocar sofrimento físico ou perturbação emocional (Flood, 1994; Stephenson e Smith, 1987; Reid, 1989; Whitney e Smith, 1993);
- São praticados por um ou mais perpetradores com desigualdade de poder, a benefício do ou dos agressores. Não é “*bullying*” quando duas crianças ou jovens, aproximadamente com a mesma força, têm uma briga ou discussão ocasionais (Flood, 1994; Whitney e Smith, 1993);
- Ocorrem repetidamente no tempo, mais ou menos duradouro (Reid, 1989);
- São direccionados a uma ou mais vítimas, geralmente mais fracas do que o(s) perpetrador(es) (Reid, 1989; Flood, 1994).

Mais recentemente, o estudo de Sónia Seixas (2005) estabelece uma comparação entre diferentes metodologias usadas na caracterização dos alunos, que se envolvem em situações de *bullying*. A autora identifica quatro grandes áreas na literatura, designadamente as técnicas de observação directa ou natural dos alunos em cenários do seu quotidiano escolar; instrumentos de auto-preenchimento ou resposta dos próprios alunos; depoimentos preenchidos pelos alunos e pelos professores para identificarem ou caracterizarem os seus pares, que melhor correspondam ao perfil enunciado nesses instrumentos. Seixas confirma a posição dos autores (Baldry e Farrington, 1999; Bjorkqvist, 1994; Crick e Grotpeter, 1995; Kyrgiopoulou, 2005; Leckie, 1997; Craig, 1998; Owens *et al.*, 2000, citados por Seixas, 2005) que defendem diferenças associadas ao género, com os rapazes a exibirem mais condutas de agressão, física e verbal directa, do que as raparigas que recorrem mais frequentemente a comportamentos indirectos de manipulação social.

Oficialmente, constata-se que a designação *bullying* passa a fazer parte da terminologia empregue na *Ficha de Comunicação* (Apêndice V), do Gabinete de Segurança do Ministério da Educação para englobar as subcategorias “extorsão, humilhação, ameaça, exclusão”, entre outras situações com que se deparam os pares no espaço escolar. De acordo com as “notas explicativas” do referido documento, o *bullying* é um:

«Fenómeno de carácter psicológico, próprio do meio escolar, envolvendo unicamente membros do mesmo grupo, em que os autores e as vítimas são na sua quase totalidade alunos. Caracteriza-se como uma acção de intimidação, de domínio pelo medo, em que se pretende causar sofrimento psicológico e eventualmente físico à vítima e continuada no tempo. Acções de *bullying* como a extorsão e a ameaça são crimes, ou factos qualificados de crime, mas considerando a especificidade do fenómeno, se obedecerem às particularidades base, **domínio pelo medo e continuadas no tempo**, devem ser inscritas como *bullying*. Uma situação isolada não é *bullying*» (Anexo à NEP N.º 2/GS, nota explicativa nº XIII, 10).³¹

4.4. Violências com armas e *school shooters*³²

A investigação académica, sobretudo norte-americana, dá conta de uma dimensão de violência na escola em que os alunos agressores se fazem acompanhar de armas de fogo ou brancas, no recinto escolar, entre outros objectos susceptíveis de provocar danos físicos nas vítimas. O assunto tem merecido a atenção dos media, não só nesse país, como também nos meios de comunicação europeus, pelo número elevado de agressões, algumas delas mortais, que parecem ter aumentado entre os anos 1984 e 1994 (Maguire e Pastore, 1996).

A pesquisa electrónica, tendo como fonte a BBC, revela uma lista de tiroteios designados “*School massacre*” que ocorreram nas escolas americanas, russas, alemãs, japonesas, inglesas, canadianas, israelitas, tendo o primeiro incidente deste género ocorrido em 1927, numa escola do Michigan. O “*school massacre*” é definido como o assassinato em massa no contexto escolar acabando por produzir a morte de alunos, professores ou outros sujeitos que lá se encontrem. Este tipo de eventos perpetrados em certos casos por estudantes, agregados em certos casos em *gangs*, tem como finalidade ceifar a vida a um número considerável de pessoas. Como os ataques terroristas, os massacres em contexto escolar são raros mas profundamente traumáticos, deixando sequelas não só nas vítimas e nos seus familiares, como ainda nos demais alunos e pessoas, que acedem de um modo geral a este género de eventos, a partir da cobertura jornalística e de imagens repetidas na televisão.

³¹ O destaque pertence ao original. Actualmente, é usada uma ficha electrónica criada pelo Ministério da Educação para as escolas procederem ao registo das infracções que têm lugar no contexto escolar, dados esses que depois servirão de indicadores oficiais para medir os índices de violência escolar.

³² www.wordiq-com/definition/schoolshooting

O exemplo paradigmático mais ilustrativo deste tipo de violência é o «massacre» de 14 alunos e um professor, que ocorreu no Liceu de Columbine, em Littleton, no Colorado, em 20 Abril de 1999, data de aniversário de Adolf Hitler. O filme *Bowling for Columbine* de Michael Moore retrata esse homicídio perpetrado por dois alunos, Eric Harris e Dylan Klebold, tendo daí resultado um grande enfoque mediático em torno da problemática da venda e porte de armas nos Estados Unidos da América.³³ Éric Debarbieux (2006:25) parte de uma apreciação positiva do filme de Michael Moore, muito embora admita que a película em questão não constitui uma visão justa daquilo que é a violência letal nas escolas daquele país, por misturar os números de mortes juvenis dentro e fora da escola, falseando dessa forma a avaliação real da gravidade do fenómeno.

Estudos mais recentes (Debarbieux, 2006) propõem algumas explicações para o “*school massacre*”, que é também experimentado noutros países, embora se pensasse ser restrito à cultura americana e à liberalização do porte de armas nesse país. Antes, Carra e Faggianelli (2003:210) assinalavam que este tipo de criminalidade, em que as armas de fogo desempenham uma função assinalável, era tipicamente americano, cuja cultura contrasta com a realidade europeia. Acreditavam que aos casos pontuais de criminalidade, nas escolas americanas, perpetrados por alunos, estavam associados a fortes preocupações com a segurança e a saúde dos cidadãos. O fenómeno é debatido pública e politicamente, questionando-se designadamente a legitimidade da venda, compra e porte de armas, e são problematizadas as causas que potenciam este tipo de comportamentos nos jovens norte-americanos.

Contudo, algumas pesquisas mais abrangentes de outros universos, além do americano, mostram que a violência na escola com armas também obtém expressividade crescente noutros países. O trabalho conjunto, editado nos Estados Unidos por Florence L. Denmark *et al.* (2005), e um outro do francês Debarbieux (2006) propõem uma visão alargada das diferentes vertentes de violência em países como a Austrália, Filipinas, Japão, confrontando paradigmas antes evidenciados para a realidade americana e europeia. Revisitaremos no próximo capítulo a investigação académica sobre alguns casos de violência escolar letal,

³³ Os artigos sobre o filme estão disponíveis em:
<http://film.guardian.co.uk/cannes2002/story/0,11895,716923,00.html>
<http://www.plume-noire.com/movies/reviews/bowlingforcolumbine.html>
http://www.indiewire.com/film/reviews/ver_02cannes_020522bowl.html
<http://www.abc.net.au/arts/film/stones/s654932.htm>
<http://www.bowlingforcolumbine.com/>
<http://www.bowlingforcolumbine.com/media/links.php>

reportados pelos media nos últimos anos, dando origem a uma listagem de massacres colectivos, a partir de 1964 até à actualidade, e que são pontualmente lembrados pelos jornalistas quando se reportam a novos eventos com as mesmas características.

4.5. Violências sobre os educadores

A partir da década de noventa, também se passou a falar da violência dirigida contra o corpo docente e não docente ou seus pertences, designadamente o automóvel por alunos ou respectivos familiares. A difícil tarefa de ser professor nas actuais sociedades ocidentais foi reconhecida publicamente, há cerca de duas décadas, pelos ministros da Educação da OCDE que sublinharam o papel dos docentes que têm de «responder às expectativas dos pais quanto aos resultados escolares, trabalhar para o objectivo social de um alargamento do acesso ao ensino e empenhar-se numa participação mais democrática no seio das escolas» (OCDE, 1990:109). Além da falta de condições de trabalho e diminuição de apoio da parte da sociedade, que os acusa de tudo um pouco, os professores são confrontados com o aumento de indisciplina e violência nas escolas e vêem questionada a sua autoridade no exercício da sua profissão. Sentem-se, por isso, ameaçados e afectados na sua integridade moral e física, sem a devida protecção dos seus pares e do Estado. A expressão traumática da violência no quotidiano de algumas escolas coabita com a perda do ideal do que é ser professor, determinando, em casos pontuais, o recurso aos media para tornar públicas situações percebidas como violentas pelos actores no terreno.

De acordo com George Fotinos e Jacques Fortin (2001), o maior interesse pelo fenómeno da violência na escola deu-se a partir do momento em que a violência entre alunos (*bullying*) passou a derrapar para uma violência dos alunos sobre a escola (vandalismo) e sobre o seu pessoal, constituindo-se, por esta via, como uma «clara ameaça ao poder». O poder da cultura do professor, ou seja, o poder simbólico da instituição escolar na relação com os seus públicos mais jovens, revela-se deste ponto de vista fragilizado. A discussão pública sobre as causas que determinam a reacção agressiva/violenta dos alunos à autoridade dos adultos no espaço escolar, parece apontar, em certa medida, para a sua origem no exterior da escola, designadamente no bairro, na família ou ainda por influência dos media. É também anunciada como causa a obrigatoriedade escolar até aos 16 anos «de jovens mal-educados pelas famílias de estruturas frágeis, demissionárias, mais preocupadas com o seu bem-estar do que com o futuro das suas crianças» (Fotinos e Fortin, 2001:237).

A violência sobre os professores não é uma violência de que se goste de falar com objectividade sem os fantasmas, mitos ou nostalgia de um passado ainda recente que povoa as mentes dos sujeitos, na sua leitura do actual estado de coisas, reconhecido como uma degradação e ineficácia do sistema de ensino e do poder dos educadores. Os castigos corporais do passado, a que estava associada a aprendizagem escolar, e tema de debate no contexto inglês com alguma frequência, são factores traumáticos por infligirem sofrimento intencional na vítima com a finalidade de reparar uma ofensa. Também é de difícil compreensão a violência de crianças e jovens sobre o adulto, a afectar neste caso o professor ou pessoal não docente, na medida em que parece questionar alguns dos valores democráticos e de uma escolarização desejada para todos os cidadãos, mas ainda por cumprir e já em crise.

A investigação universitária do contexto nacional revela algumas reservas no tratamento desta modalidade de violência, apesar das orientações pedagógicas «envergonhadas», postas nas fileiras dos confins de reflexões académicas, que silenciaram em alguns casos a realidade no terreno, concorrendo para um certo obscurantismo do fenómeno. Já explicámos que a pesquisa se focaliza preferencialmente no *bullying*, na etiologia e consequências da violência. Estudam-se designadamente as desigualdades sociais, os problemas familiares e sociais, as características dos estabelecimentos de ensino, além da “autoridade” do professor que não deve confundir-se com “autoritarismo”, ou seja, discute-se a legitimidade do poder do professor. Desde os anos 90 do século passado, em que também por cá foram tornadas públicas pelos media, as agressões aos professores deixaram de ser silenciadas para se tornarem uma realidade em evidência, que alguns diziam ser resultado do sensacionalismo jornalístico e outros sentiam necessário combater.

Dado que a pesquisa nesta matéria é pouco consistente, lembramos os trabalhos de João Amado e Isabel Freire (2002) que incluem os comportamentos violentos dos alunos sobre os docentes, ou outro pessoal da escola, no *terceiro nível de indisciplina*, que os autores definem como «conflitos da relação professor-aluno» que põem em causa o estatuto de ambos e a autoridade do professor. Os insultos, obscenidades, ameaças, coacção, desobediência, contestação afrontosa, réplica desabrida a chamadas de atenção e castigos, para além da agressividade e violência contra docentes e funcionários e o vandalismo contra a propriedade dos mesmos e da escola, são englobados nesse *terceiro nível* de análise do fenómeno.

Ainda segundo estes autores, as situações de maior agressividade, atingindo, por vezes, as «raias» da delinquência, passam-se nos corredores, recreios e nos arredores da escola. Consideram que estes comportamentos anti-sociais contra professores ou entre pares podem também ocorrer dentro da sala de aula, ainda que em número limitado. Para que aconteçam de forma sistemática, T. Estrela e Amado (2000:258) dizem ser necessário que se reúna um conjunto de condições, estreitamente relacionadas com o «permissivismo e falta de assertividade do professor». Socorrem-se da literatura (Marsh, Rosser e Harré, 1980; Werthman, 1984; Amado, 1989; Johnson e Johnson, 1999) para enunciar diferentes constrangimentos pessoais e contextuais, designadamente o estilo de autoridade do professor, as suas estratégias de ensino, a organização da actividade e da comunicação, a estrutura e clima relacional da turma, etc. (Amado, 1998; T. Estrela e Amado, 2000:257). Assim, estes autores atribuem às características comportamentais dos docentes, em especial dos mais permissivos e tolerantes, ou ainda à sua diminuta experiência profissional, as manifestações de carácter violento dos alunos no espaço escolar.

De forma diferente, Yves Tyrode e Stéphane Bourcet (2000,2002:87) interpretam este tipo de violência sobre os professores como uma consequência da confusão ambiente que o aluno utiliza para fazer reagir os pais, manipulando-os, no sentido de agredirem o professor ou restantes actores da escola. Semelhantes procedimentos inscrevem-se na *perspectiva de vitimização* dos docentes e pessoal não docente a que aludem alguns trabalhos reunidos sob a designação «Les personnels victimes de la violence: leurs réactions et celles des institutions» (Charlot e Émin, 2001:283). Essas abordagens de diferentes campos disciplinares propõem novas formas de encarar e tratar a violência escolar, que atinge os diferentes públicos no terreno, a partir de inquéritos de vitimização, de avaliações físicas ou psicológicas traumáticas, de testemunhos e reacções dos actores vítimas dos eventos produzidos intencionalmente pelos alunos e seus familiares. São trabalhos do campo médico do ramo da psiquiatria (Horenstein e Voyron-Lemaire, 2001) e da criminologia (Syr, 2001).

É sobretudo no Canadá e nos Estados Unidos da América que estão em funcionamento estratégias de encaminhamento e células de intervenção do ramo da psiquiatria para irem ao encontro das vítimas de violência escolar, que se encontram em situação de crise. Aqueles autores também fazem notar que, após um traumatismo psicológico, como é por exemplo um atentado à dignidade e auto-estima do professor, as diversas representações, teorias e crenças pessoais sobre o mundo, que formam a base da percepção da realidade, mudam bruscamente. Lembram que, enquanto não ocorre a reconstrução narrativa viável, a pessoa afectada

persiste na demanda de sentido, o que desencadeia a persistência do evento traumático e das emoções associadas que entram em conflito com a regulação das emoções.

No que respeita à população das escolas francesas, vítima de agressão física e/ou de ameaças graves e de morte, Horenstein e Voyron-Lemaire (2001:286) recordam que os estudos apontam uma média de 90,5, comparativamente à escala Mississipi³⁴ para as populações civis. Estes dois psiquiatras consideram os docentes uma população de risco, em especial as mulheres que aparentam ser atingidas mais frequente e gravemente que os homens dentro das salas de aulas. Os estudos apontam as professoras em maior número na docência daí se pensar que são mais vítimas de violência, mas desconhece-se em concreto as reacções dos professores homens às provocações dos alunos. Os autores defendem que as lesões físicas graves, decorrentes de armas brancas, tendem a estar mais relacionadas com os homens-professores que participam com maior frequência as agressões. Para as mulheres-professoras, pelo contrário, por vezes em situação de famílias monoparentais e fragilidade orçamental, procuram preferencialmente tratamento médico e não dão seguimento às agressões, nem participam às entidades legais as ocorrências de que são vítimas no seu local de trabalho.

Nem as estatísticas dos diferentes Ministérios ou a recolha de dados pelas forças policiais, nem certas investigações norte-americanas ou europeias permitem chegar com algum rigor a conclusões sobre o estado físico e emocional dos docentes e não docentes, vítimas de violência dos alunos e respectivos familiares, asseguram Horenstein e Voyron-Lemaire (2001:289). Face a este panorama, coloca-se a questão das «cifras negras» relativas às agressões violentas aos docentes que, por motivos bem díspares, não são denunciadas à polícia, do que se pode conjecturar uma realidade bem mais problemática do que aquela que é divulgada com certa regularidade pelos meios de comunicação social. Não consideram adequado estabelecer uma relação simples e directa entre a ocorrência de violência e a in experiência dos docentes, como foi defendida nomeadamente por T. Estrela e Amado (2000), entre outros investigadores que se inscrevem na mesma linha de análise, por não se verificarem diferenças traumáticas significativas em função do factor idade. A abordagem do fenómeno por inquéritos de vitimização conduz a resultados que não correspondem à imagem e representação habituais do problema, que inscrevem a falta de preparação dos professores como a principal causa para a expressão de violência na sala de aula.

³⁴ A escala Mississipi permite definir um perfil de estado de stress pós-traumático das vítimas de atentado, acidentes graves de trabalho ou da vida pública, a partir de uma base de presunção de doença fixada pela literatura internacional à volta de uma média de 100 (Horenstein e Voyron-Lemaire, 2001:286).

Para apreciar as representações das violências nas escolas pela óptica dos diferentes actores implicados no acto, Jean-Hervé Syr (2001:301), do campo da criminologia, baseia a sua análise nas informações obtidas através de entrevistas³⁵ realizadas a esses actores para as relacionar posteriormente com a percepção do fenómeno por parte das autoridades policiais. Dos resultados obtidos, constatou que a maioria das agressões era praticada por familiares dos alunos do sexo feminino, o que pode explicar-se pelo facto de serem as mães que mais vezes se mantêm em contacto com a escola, atendendo ao número de famílias monoparentais. Com base nas questões analisadas, Syr (2001:321) infere que um funcionário se encontra em risco de vitimização, mais ou menos grave, sempre que esteja na presença de um intruso³⁶ em relação ao qual passe a adoptar uma atitude disciplinadora ou autoritária. Apreende os alunos como «agressores imediatos» que recorrem à violência verbal e física, sendo esta geralmente precedida daquela. Também são apontados como causa principal que acciona eventuais diferendos opondo familiares à instituição educativa e, conseqüentemente, aos docentes, funcionários ou outros alunos e suas famílias (Syr, 2001; Tyrode e Bourcet, 2002:87).

Da leitura dos dossiers sobre as informações recolhidas através de entrevistas aos actores sociais no terreno, Syr (2001) regista dificuldades sentidas pelos funcionários à medida que têm de enfrentar atitudes de certas famílias com carências económicas e diferentes culturas. A origem étnica é susceptível de influenciar o clima da instituição escolar à medida que decorre o processo de adaptação/inserção dos familiares e seus descendentes, detentores de hábitos distintos daqueles que são habituais na escola do país de acolhimento. Neste encontro multicultural de actores, que não partilham das mesmas formas de estar na vida, nascem tensões e conflitos complexos. Para minimizar eventuais diferendos, Syr (2001:353) sugere a criação de uma dinâmica de bairro propícia à inserção das famílias num quadro de vida favorável às crianças e adolescentes, sobretudo os que estão inseridos nas comunidades marginais, ao mesmo tempo que as escolas investem no desenvolvimento de projectos inovadores que possibilitem uma intervenção conjunta com as forças vivas do espaço social.

Um relatório realizado em Inglaterra por Gill e Hearnshaw (1997, citados por Blaya, 2006:63) revela que o «risco de ser vítima aumenta quando um adulto tenta dominar ou conter fisicamente um aluno, excluir da sala de aula um aluno desobediente ou repreendê-

³⁵A investigação foi realizada em colaboração com o Laboratório mediterrâneo de sociologia (LAMES) e o Laboratório de investigação sobre a delinquência e os desvios (LRDD).

³⁶Os intrusos, enquanto agressores, podem ser os alunos, familiares dos alunos, estranhos vários.

lo», sucedendo esses problemas principalmente «na sala de aula, pátio de recreio» sendo os estabelecimentos com problemas de organização os que mais riscos apresentam. Aqueles investigadores e também Poyner e Warne (1988); Elton (1989) e o Ministério belga (2003), evocados por Blaya (2006:64), concluem que a «violência física contra os docentes continua a ser rara», admitindo no entanto que os empurrões, a violência verbal e o efeito cumulativo de comportamentos perturbadores fazem parte do quotidiano da relação professor aluno e são fonte de «stress crónico». Um estudo do Instituto Nacional Espanhol da Qualidade na Educação (1998) partilha as conclusões daqueles autores e admite que essas condutas são uma «fonte de desmotivação» que pode induzir um efeito de esgotamento (Esperanza, 2001), obstáculo às inovações necessárias a uma melhoria do clima escolar (Gottfredson, 2001), segundo a revisão da literatura realizada por Blaya (2006).

Perspectivam-se, assim, novas linhas de análise ainda por explorar na pesquisa da violência escolar, implicando diferentes modelos de observação com o envolvimento de campos científicos por meio dos quais possam ser estudados os comportamentos sociais dos sujeitos jovens e adultos. Em Portugal, Suécia, Noruega e Inglaterra, esses problemas são abordados do ponto de vista psicológico com estudos académicos a incidirem mais frequentemente no *school bullying*, com especial enfoque nas relações entre alunos. Blaya (2001)³⁷ convida a reposicionar as práticas da pesquisa no sentido de se vir a contemplar a violência contra os docentes e pessoal da instituição escolar, entre outras vítimas, e o impacto (negativo) que pode produzir no clima escolar e no sucesso dos alunos e consequências traumáticas daí resultantes.

Além do insucesso escolar, a autora sublinha também a fraca assiduidade de alunos e professores e a perda de auto-estima que podem levar a eventuais condutas auto-violentas, tais como o suicídio da vítima que, diga-se, não recebe, por diversas razões, um acompanhamento especializado adequado para a levar a vencer qualquer tipo de patologia relacionada com a sua vivência escolar. Propõe ainda que se atenda à percepção dos docentes e encarregados de educação para uma abordagem mais fina das práticas estruturais, institucionais e culturais que influenciam as políticas públicas e as situações nacionais ou internacionais. Trata-se, pois, de um dos principais objectivos do trabalho de investigação do Observatório Europeu da Violência Escolar, no âmbito do qual Blaya estrutura o seu *Plano Anti-Violência*.

³⁷ <http://www.education.gouv.fr/syst/pav/interacad1000/Blaya.htm> - 19 JAN 2001.

A autora alerta ainda para a vitimização dos docentes pelos colegas e ou pela direcção do estabelecimento de ensino, que a autora diz ser muito pouco abordada pela investigação, à excepção dos trabalhos sobre o stress dos professores ou as vítimas de assédio moral no contexto escolar (O'Moore, 1999; Janot, 2002, citados por Blaya, 2006:65). Considera que o silêncio, que acarreta consequências de auto-estima e culpabilidade da vítima, produz impacto nas «condições de trabalho e na saúde, mas também na escolaridade dos alunos e na atmosfera geral do estabelecimento», não devendo por isso ser negligenciado, adverte.

4.6. A prevenção da violência sobre o pessoal escolar

Para evitar potenciais complicações traumáticas e medidas terapêuticas, Horenstein e Voyron-Lemaire (2001:297) propõem três modos de prevenção, com especial incidência nos profissionais do ensino, designadamente os professores e o pessoal não docente, vítimas de violência no seu local de trabalho:

1. *A prevenção primária* consiste na preparação dos indivíduos para fazer face ao evento antes que este se produza, incitando-os a reflectir por antecipação sobre a atitude que poderiam adoptar, em situação de agressão;
2. *A prevenção secundária* intervém quando o evento ocorre para ajudar as vítimas de violência a sair o mais rapidamente possível do trauma psicológico e assim evitar a evolução para a doença;
3. *A prevenção terciária*, uma vez diagnosticada a doença e com abordagem em contexto clínico sobre o traumatismo, visa impedir o estado de stress pós-traumático.

Para aqueles autores, a vítima deve poder obter a reparação social a que tem direito através de um interlocutor competente que assegure a globalidade do processo, dado que actualmente cabe à vítima de violência, na etapa em que está mais vulnerável, assumir pessoalmente a coordenação entre as diferentes instituições que deveriam supostamente ajudá-la. Consideram que é no interior da comunidade escolar que devem ser implementados os procedimentos de apoio à pessoa molestada, segundo programas de ajuda especializada aos profissionais do ensino (Johnson, 1993, citado por Horenstein e Voyron-Lemaire, 2001:298-299), consoante se trate de um modelo de organização centralizado ou

descentralizado. Sublinham igualmente, indo ao encontro dos valores e desafios actuais, que deve ser evitada a experiência de reencontro da vítima com o agressor para acautelar o agravamento de riscos traumáticos, tornando-os cumulativos e a sua cicatrização aleatória, isto porque o traumatismo psicológico é o resultado do encontro entre uma pessoa, um evento e um contexto.

5. Violências escolares, regulamentação disciplinar e a lei

No início do século XX, Durkheim (1984) teorizava a disciplina como um conjunto de regras morais e sociais, leis emanadas da sociedade, um sistema de punições e de recompensas. A organização da classe e do trabalho escolar experimentava mecanismos de socialização metódica e de regularização da conduta dos sujeitos, sendo qualquer delito entendido como uma infracção às regras ou normas estabelecidas. As regras podiam ser de três tipos:

- *Regras formais*, estruturadas segundo a produção legislativa e quadros penais, regulamentavam a organização pedagógica e disciplinar da escola pública, definindo um sistema geral de obrigações, interditos e punições;
- *As regras não-formais*, elaboradas num estrato intermédio do sistema, vigoravam nos regulamentos internos, adaptados às características próprias de cada instituição;
- *As regras informais*, decorrentes da relação educativa entre professor e aluno, eram muitas vezes descritas em termos conflituais e que Friedberg (1995:18) chamou *jogo social da cooperação e do conflito*.

A abordagem “jurídico-política” dos castigos corporais ou punição, largamente ilustrados na literatura impulsionada pelos trabalhos de Michel Foucault (1975, 1977, 1988, 1996) evidencia algumas técnicas disciplinares que tinham por objectivo imediato tornar a classe um aparelho eficiente de trabalho escolar, ao mesmo tempo que contribuíam, em termos mediatos, para a socialização de cada indivíduo. Assim, através da disciplina escolar:

- Organizava-se o *espaço analítico e serial*, inserindo os alunos num espaço individualizado, de modo a que cada um tivesse o seu lugar em função das

suas capacidades, fazendo da instituição «uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar» (Foucault, 1996:134);

- Determinava-se uma *nova economia positiva do tempo* de aprendizagem para sujeitar os corpos aos imperativos temporais, estabelecendo-se a hierarquização dos saberes e a divisão dos alunos em classes;
- Vigiam-se as condutas e o trabalho: a *vigilância hierárquica*, exercida sobre os alunos e adultos, baseava-se num *mecanismo panóptico*³⁸ em que os sujeitos deveriam sentir-se constantemente observados, «Uma relação de fiscalização, definida e regulada, (...) como um mecanismo que lhe é inerente e multiplica a sua eficiência» (Foucault, 1996:158);
- Instituiu-se o mecanismo penal, a *sanção normalizadora* que tinha como objectivo reprimir uma série de condutas mais ténues, que escapavam aos grandes sistemas de castigo para identificar e reduzir os desvios.

Encarada com uma função social complexa, a *punição* tinha repercussões que não se limitavam ao simples efeito sancionatório, na medida em que os métodos punitivos não eram o mero resultado da aplicação da justiça pois traduziam mecanismos de poder, o poder do adulto sobre a criança ou jovem. Daí que a punição ou castigo passassem de «uma arte de sanções insuportáveis», física ou psicologicamente, a «uma economia de direitos suspensos» (Foucault, 1988:17, citado por Penedo, 2003:83), dando origem a uma sociedade disciplinar estruturada em torno do suave controlo, que implica, como se referiu, *vigilância* dos corpos no espaço e no tempo, e participação de técnicos, convertendo-se a punição numa arte dos efeitos em que a justiça ganha novo valor simbólico.

Assim, segundo Eirick Prairat (1994, 2003) e Michel Foucault (1996), os castigos disciplinares tinham como propósito fazer respeitar a ordem da classe assente numa dupla referência *jurídico-natural*. Um dispositivo institucional de interditos, formulados pelas leis e normas escolares, definia a falta e a respectiva punição. Cada contexto educativo elaborava um regulamento interno a partir de um *sistema psicológico de valores* para regimentar as

³⁸ O *Panóptico de Bentham* consiste no poder intervencionista do Estado e das instituições que o representam, através de sofisticados mecanismos de dominação para exercer o controlo individualizado de cada sujeito, a partir de um ponto de observação (como a torre de controlo). Nos tempos mais recentes, este princípio de vigilância hierárquica passa também a ser exercido na escola por sistemas electrónicos complexos que captam as condutas das pessoas, mediante um dispositivo central e câmaras instaladas estrategicamente nos locais considerados mais sensíveis (pátios, corredores, sala de convívio, à excepção de casas de banho e salas de aula).

relações entre mestre e alunos. Este último plano não representava uma estrutura *jurídica rígida*, mas antes uma *estrutura psicossociológica* que avaliava e determinava a maior parte dos comportamentos e acontecimentos da vida quotidiana da classe e da escola (Prairat, 2003:139-140).

São sobejamente conhecidas as teses de Rousseau, Kant e Durkheim e da sua forma de conceber a educação dos jovens. Se para o primeiro a sanção deveria ser natural e decorrer da experiência da criança, para os restantes, a sanção escolar não possui virtudes correctivas porque é totalmente virada para a interiorização da regra. Durkheim (1984), por exemplo, explica o que entende por «castigo» e refere os papéis que a actividade de castigar desempenha numa criança, no espaço social ou na escola, como se depreende do seguinte excerto:

«Castigar, não é torturarmos alguém no seu corpo ou na alma; é sim, perante a falta, afirmar a regra que a falta negou. É esta a grande diferença que existe entre os papéis desempenhados pelo castigo, na educação da criança e no adestramento do animal. É que os castigos que infligimos ao animal para o adestrarmos, somente poderão produzir os seus efeitos se consistirem em sofrimentos efectivamente sentidos. Para a criança, pelo contrário, o castigo é tão-somente um aviso material mercê do qual se traduz um estado interior; é uma notação, uma linguagem, por meio do qual, quer a consciência pública da sociedade, quer a consciência do mestre na escola, exprimem o sentimento que lhes inspira o acto reprovado» (Durkheim, 1984:280-281).

Um novo paradigma disciplinar de referência transnacional – movimento conhecido por *Educação Nova* assente nos conceitos de *autodisciplina*, de *autonomia*, e de *self-governement* – investia na subjectividade e na *governamentalidade* dos sujeitos para o conhecimento das características pessoais de cada aluno, das suas inclinações e defeitos. Essa linha de disciplinação pressupõe uma intervenção organizacional e pedagógica, centrada num rigoroso mecanismo disciplinar com técnicas suasórias e persuasivas. Valoriza a regra e a ordem, privilegia a *sanção* social, como reabilitação da regra violada, corrigindo o prevaricador e exercendo a exemplaridade perante o grupo. Assente no formalismo da relação pedagógica, a intervenção disciplinar torna-se socialmente eficaz, rentabiliza as características de cada criança/jovem e a mobilização constante do seu corpo, numa pedagogia de postura e auto-controlo.

A breve sistematização das grandes áreas de estudo da violência na escola levantou questões pertinentes a propósito do enquadramento disciplinar e legal dos comportamentos violentos que afectam a vida escolar. Em alguns trabalhos de T. Estrela e Amado (2000), Amado e Freire (2002) são reconhecidas dificuldades para estabelecer fronteiras rígidas entre a agressividade, a violência moral e a delinquência juvenil, admitindo que «a indisciplina escolar pode degenerar, com facilidade, em violência e em delinquência “persistente” [o] princípio de uma carreira de desvio», dependendo da frequência desses comportamentos desviantes (Coulby e Harper, 1985, citados por T. Estrela e Amado, 2000:254).

Leonardo e Pereira (1998), Syr (2001) e Leonardo (2004) apresentam alguns instrumentos que contribuem para uma melhor clarificação da *perspectiva legalista* das violências escolares, que visa o enquadramento penal das infracções às normas. Em termos comparativos, assinala-se que esta perspectiva foi sobretudo privilegiada pelos investigadores e autoridades francesas apostados na criação de planos³⁹ de actuação visando a prevenção da violência no universo escolar. Países francófonos como a Bélgica e o Canadá têm desenvolvido políticas de carácter preventivo das “incivilidades”, modalidade de violência que pode contribuir para enfraquecer a ordem escolar.

Com a transformação da sociedade de massas e dessacralização da ordem escolar, também as relações de poder de tipo disciplinar sofreram alterações, tendo sido postas em causa com as novas tendências a que a instituição escolar ainda não se adaptou plenamente, sobretudo na gestão dos seus diferentes públicos. Os professores não estão preparados, nem pedagógica, nem emotivamente, para as situações de violência de que são vítimas, nem a organização escolar apresenta procedimentos disciplinares bem definidos e eficazes para a resolução dos conflitos violentos que ultrapassam o exercício da sua função educativa.

Os responsáveis escolares procedem à avaliação dos comportamentos dos alunos, em conformidade com a legislação em vigor em cada país, a regulamentação disciplinar e o regulamento interno criado de acordo com a realidade social das escolas. Quando participadas as ocorrências às autoridades, segue-se um longo processo de inquirição, cujas deliberações finais visam assegurar a protecção da identidade do agressor (aluno ou seus familiares) e, normalmente, as sanções aplicadas não produzem o efeito desejável de

³⁹ Para uma revisão dos diferentes planos nacionais e programas de intervenção e de prevenção, implementados em França, consultar Blaya (2006:95-125) que começa por recordar o primeiro dispositivo formal de luta contra a violência na escola, de 27 de Maio de 1992, da responsabilidade de Jack Lang, após o qual sucedem vários planos que a autora explica resumidamente.

reparação dos danos materiais e psicológicos causados nas vítimas, que se sentem desprotegidas perante a lei, o Estado e própria instituição (Horenstein e Voyron, 1997).

Com a autoridade dos educadores a vacilar (Prairat, 2003), face à diluição e subversão do quadro normativo e natureza da disciplina escolar, o direito e seus mecanismos jurídicos tendem a ocupar o seu lugar no espaço intermédio da escola para formar os cidadãos e iniciá-los a uma vivência cívica. Mas o que ganha ou perde a instituição escolar nessa busca de legitimidade com suporte jurídico? Antoine Garapon e Thierry Pech (2001:43, citado por Prairat, 2003) sublinham que a escola se arrisca a perder eficácia, rapidez e coesão ao abdicar da sua função de espaço intermédio, banalizando a sua resolução dos conflitos. Também a tentativa de anular o arbitrário e o carácter repressivo de algumas práticas disciplinares, leva a substituí-las por sanções orientadas por mecanismos pouco satisfatórios do ponto de vista educativo que podem gerar efeitos perversos, aumentando os litígios (Prairat, 2003:121).

É sabido que o tempo do procedimento judicial, decorrente dos actos violentos com expressividade na escola, nem sempre é compatível com o tempo educativo que concilia de forma dialéctica a maturação mais ou menos rápida da resposta à indisciplina dos alunos. Com efeito, enquanto a sanção educativa exige uma resposta suficientemente rápida, com os sujeitos a partilharem a maior parte do tempo o mesmo espaço escolar (sala de aula, corredores), o procedimento jurídico reclama tempo e pressupõe meandros tortuosos com um conjunto de regras impessoais e formais que circunscrevem os limites legais. Prairat (2003:122) reconhece ainda que, nos tempos actuais, o desafio está em saber conciliar direito e disciplina para uma combinação hábil de forma a neutralizar aquilo que os distingue, face à urgência mais recente da criação de grandes orientações em matéria de disciplina nas escolas do primeiro ciclo. Curiosamente, é nesse nível de ensino que os problemas começam a fazer-se notar mais recentemente, avisa o autor.

Ramognino *et al* (2001:121) propõem uma perspectiva sociológica (e não jurídica) para a identificação das *propriedades dos corpos* dos actores sociais, física e psíquica, que estão ligadas à esfera da actividade do dispositivo escolar na sua globalidade. O termo *propriedades dos corpos* é um empréstimo do pensamento de Foucault e abarca os alunos, docentes, pessoal não docente e familiares dos alunos. Para os alunos significa o desenvolvimento da capacidade de habitar o mundo natural e social, para os adultos representa a actividade de gestão dos corpos e das suas actividades pedagógicas. O *território*

abarca o contexto educativo onde decorrem as actividades inerentes ao dispositivo escolar e à sua finalidade objectiva, no encontro dos alunos e adultos.

6. A medição da violência escolar e os inquéritos de vitimização

A medição da violência escolar realiza-se em três sectores principais: as polícias e justiça, a saúde pública e a investigação. Para Jean-Hervé Syr (2001:303), a representação oficial da violência escolar, que pode divergir da percepção dos actores do terreno, está estreitamente relacionada com os factos denunciados às autoridades, junto das quais é apresentada queixa que fica registada e é depois tratada estatisticamente. É a partir dessa imagem, essencialmente quantitativa, que é construída a reacção dos responsáveis oficiais aos resultados reportados pelas vias legais. Convém referir que a maneira como as autoridades policiais procedem ao registo das ocorrências, com base na sua reacção e selecção dos factos participados, é determinante para a qualificação legal da infracção, não significando que esteja em sintonia com a concepção de ordem e disciplina fundada no direito sancionatório, inerente à autoridade, que a docência conferia no passado aos docentes.

João Barroso (2003:65) critica a tendência para se recorrer às mais variadas classificações na tentativa de hierarquizar e «medir» o tipo e grau de «desvio» dos alunos e das escolas e potencial risco de uns e de outros. Na sua opinião, esta tendência para calcular a violência contribui para fomentar a ideia de que existe uma linha de continuidade e uma progressão linear entre a «indisciplina» e o «crime», a «pequena violência» e a «grande violência». A partir desta perspectiva, foram criadas as propostas de «tolerância zero» relativas às «incividades escolares», já explicadas atrás, inspiradas com se explicou na teoria “*broken windows*” dos criminólogos norte-americanos George Kelling e James Wilson. A designação de *tolerância zero* passa também a fazer parte integrante do léxico das medidas securitárias em território nacional, com vista a um controlo mais rigoroso dos sujeitos nas entradas e saídas da escola.

6.1. Os inquéritos de vitimização

Os primeiros inquéritos de vitimização surgem nos EUA, em meados dos anos 60 (Debarbieux, 2006:78), quando o presidente Johnson confia ao seu procurador-geral, Katzenbach, a responsabilidade de realizar um inquérito sobre a delinquência e o medo do

crime, para recensear os factos e medir a criminalidade nesse país. Em 1967, Biderman, Ennis e Reiss demonstram a utilidade científica de uma abordagem baseada na vitimização para melhor compreender a frequência dos crimes e do seu impacto nos sujeitos e no corpo social. Comparados os dados obtidos por meio da inquirição, concluíram que as “cifras negras” excedem largamente as estimativas precedentes, podendo atingir até cinco vezes mais os valores obtidos pela polícia (Reiss, 1967, citado por Debarbieux, 2006:78-79). O primeiro inquérito do género, intitulado *Safe School Study* (Baker, Rubel, 1980), decorreu em 1977, envolvendo 31 273 alunos, 23 895 docentes e 623 funcionários de 642 escolas.

De um excerto do NCVS (2003:6), *Nonfatal Student Victimization*, retiraram-se alguns resultados indicadores das tendências da criminalidade norte americana e, em particular, dos dados sobre a violência e vitimização nas escolas, num período de 10 anos, indo de 1992 a 2001. As conclusões desses inquéritos proporcionaram uma melhor condução das políticas públicas no terreno (Weisel, 1999, citado por Debarbieux, 2006:79). Os valores de vitimização violenta, com incidência em alunos com idades entre os 12 e os 18 anos, para avaliar os roubos, actos violentos e crimes violentos com expressividade na escola e na sua periferia, terão declinado nesse período. Nos Estados Unidos, são também aplicados ora o inquérito *Monitoring the Future* (MTF), desenvolvido durante 26 anos, ora os inquéritos dos Centers for Disease Control and Prevention.

A literatura mostra que além da inquirição oficial para a recensão dos factos de violência nas escolas, em países como a Inglaterra, Espanha, Alemanha, ou Estados Unidos, há uma dezena de anos na Europa e duas dezenas nos USA, deu-se um acréscimo de inquéritos científicos e empíricos sobre o fenómeno. Mais recentemente, a comunidade científica internacional, impulsionada pelo Observatório da Violência Escolar, entre outros organismos, também tem vindo a mobilizar-se na América latina (Abramovay e Das Gracias Rua, 2002), no Japão (Mojita, 2001), além da envolvente da pesquisa empreendida no Canadá (Beaumont, Bigras, Day, Fortin, Paquin, Royer, Vitaro e Gagnon) e na Austrália (Morisson, Slee).

Estes inquéritos baseiam-se na sua maioria nos *Self-report studies* (Farrington, 1993) sobre os comportamentos de risco, de vitimização, de delinquência autoreportada ou reportada pelos profissionais ou parentes, ou no *European School Survey on Alcohol and Other Drugs* (ESPAD, 1997, 1999; OMS, 2001), que compreende uma parte referente à violência escolar. O inquérito estandardizado ESPAD (1999), que abarca 30 países europeus

e os EUA, foi aplicado em França por uma equipa dirigida por Marie Choquet (Choquet, Hassler e Morin, 20005). O ESPAD 1999 compreende um número de questões sobre os comportamentos violentos no meio escolar (N= 95 000; alunos no 10º ano), cujos resultados revelam que são mais as «microviolências», com vitimizações menores («minor victimizations») e as injúrias e os gestos obscenos («indignities») que constituem o fundo do problema.

Tais conclusões admitem o pouco fascínio pelo crime de sangue e a violência paroxística, geralmente conotada com as escolas dos EUA, como resumiram dois investigadores americanos que referem que «a experiência típica de vitimização pessoal na escola para os alunos e professores é um incidente menor. Os incidentes sérios são raros.» (Gottfredson e Gottfredson, 1985: 5). Na opinião de Debarbieux (2006), as conclusões evidenciadas por estes dois investigadores há mais de duas décadas continuam válidas, muito embora a inquirição aos docentes revele o sentimento de um importante aumento dos problemas de violência na escola, mas poucos inquéritos confirmam essa percepção dos professores. Por isso, o autor lembra que o «cruzar estatísticas oficiais e outros tipos de estudos é útil: se existir uma contradição demasiado forte nas tendências reveladas, é preciso que nos interroguemos, simultaneamente, sobre o eventual viés dos estudos científicos e sobre as incitações políticas, corporativistas ou hierárquicas, que minorariam ou majorariam os números» (Debarbieux, 2004: 322).

Na Grande Bretanha, as sondagens, embora menos frequentes que do outro lado do Atlântico, são também produzidas e publicadas por instituições oficiais como o British Crime Survey, enquanto nos Países Baixos essa função é da responsabilidade do Dutch Crime Survey. Em Israel, foi aplicado o inquérito de vitimização e clima escolar de Benbenisthy e Astor (2005), nas escolas judaicas e árabes. Para a realidade francesa, Debarbieux (2006:80) lembra que este tipo de inquéritos começou por achar fortes reticências numa «guerra» administrativa para saber quem deveria medir este género de violência, tendo a construção do objecto «violência na escola» suportado uma amálgama de outras violências exteriores à escola.

Em França, os primeiros inquéritos de vitimização foram realizados pela equipa formada por Cécile Carra e François Sicot (1996) e por uma outra encabeçada por Éric Debarbieux (1996), sendo essa inquirição duplicada em 1998, 1999, 2000 e 2003. Na sua abordagem do problema, Carra e Sicot (2001: 61-82) privilegiam o ponto de vista e as

reações da vítima, as circunstâncias em que são produzidos os actos, as consequências físicas, financeiras e psicológicas da acção sofrida. Os inquéritos de vitimização de 1996 utilizam uma amostragem de 3 000 alunos, revestindo menor aplicação em França, comparativamente aos Estados Unidos, onde os investigadores dispõem de informações sobre a vitimização, como se disse, da *Safe School Study*, dirigida pelo National Institute of Education (NIE), desde 1976, e do *National Crime Victimization Survey (NCVS)* do departamento de justiça, há mais de trinta anos. Carra e Sicot (2001:65) dizem seguir de perto o trabalho de Gottfredson e Gottfredson (1985) que utilizam esse tipo de inquéritos para estudar a violência na escola.

A metodologia empregue por Carra e Sicot (1996) é retomada na Suécia (Anderson e Hibell, 1995; Lindström, 2001) estabelecendo protocolos para estudar a vitimização, o clima escolar e o sentimento de insegurança experimentados pelos alunos, docentes entre outros profissionais da instituição (Debarbieux, 1996). O Observatório Europeu da Violência Escolar, em paralelo com os estudos etnográficos, realiza inquéritos mistos em países como a Alemanha, Bélgica, Brasil, Espanha, França, Inglaterra, também extensivos à Argentina, Canadá, Chile México, etc., vindo comprovar o interesse da comunidade científica internacional pela questão, organizando uma importante base de dados que pode servir para futuras intervenções no terreno.

Em França, o *software SIGNA*,⁴⁰ desenvolvido pelo Comité Nacional Anti-violência, permite contabilizar as violências escolares recenseadas oficialmente e o reconhecimento das vítimas, ou seja 14 780 actos assinalados para 2001-2002 que, segundo Debarbieux (2006) escondem as «cifras negras» entre factos contabilizados e vitimizações sofridas. Uma das razões é que as instituições de ensino revelam resistência em divulgar os incidentes com receio de manchar a sua reputação e, com isso, fazer fugir determinadas famílias (Ballion, 1991).

Assim, os inquéritos de vitimização realizados no seu país (Debarbieux, 1996; Carra e Sicot, 1997; Debarbieux *et al.*, 1999) revelam um enorme desfasamento comparativamente

⁴⁰ Baseando-se numa abordagem jurídica, o *SIGNA* é um instrumento de recenseamento dos factos de violência escolar que dizem respeito aos delitos e infracções, como as violências físicas com ou sem arma, o consumo de estupefacientes, a extorsão, etc. Está dividido em quatro secções respeitantes aos ataques: a terceiros, a bens, à segurança, ao tráfico ou consumo de estupefacientes, permitindo ainda distinguir os actos de carácter racista e xenófoba. Este instrumento de medida tem por objectivo o registo em tempo real dos factos violentos, num período de dois meses, para depois serem retransmitidos pela Direcção de Avaliação e Perspectiva (DEP) aos inspectores da Academia para orientar a prevenção e luta contra o fenómeno.

aos registos administrativos informáticos do Ministério, por meio do *software SIGNA*, que não permitem obter a dimensão exacta do fenómeno. As vitimizações auto-declaradas nos protocolos científicos, com inquéritos, revelam um número muito superior de alunos na situação de vítimas. A inquirição oficial é deste modo pouco fiável.

Para concluir que existe ou não realmente um aumento de violência na escola e que não se trata de uma construção fantasmagórica em torno da insegurança, com manipulação política ou mediática, Debarbieux (2006: 68) assinala a necessidade de serem criadas bases de dados actualizadas no tempo, a partir de inquéritos de vitimização. Sugere igualmente que esses inquéritos sejam reduplicados, para responder de maneira razoavelmente sustentada à questão sobre o possível aumento de violência na escola, frequentemente colocada pelos jornalistas aos políticos, investigadores, forças policiais, etc. Propõe, ainda, que um inquérito, além de medir a frequência das ocorrências e a sua prevalência, deverá também calcular simultaneamente a sua associação (multi-vitimização) e intensidade, na medida em que um número inferior de vítimas pode significar uma vitimização mais profunda e traumatizante.

7. A violência escolar numa sociedade global

Em plena era da comunicação, as novas tecnologias proporcionam o acesso em directo a eventos à escala mundial que influenciam diariamente as representações sociais e as formas de interpretar o mundo. Os padrões comportamentais, pelas potencialidades disponíveis nas sociedades em rede, são postos em confronto com novos modelos, passíveis de serem imitados, mormente pelos mais novos e também pelo público escolar. Neste quadro global, a violência escolar pode resultar da mundialização dinâmica, profundamente desigual, associada ao «carácter hierarquizado da economia mundial» (Adda, 2002: 47; Moreau Defarges, 1997, citados por Debarbieux, 2006:181), que afecta os mais pobres e, por consequência, a educação.

Para dar resposta numa escala global às necessidades de Educação Básica de crianças, jovens e adultos, no sentido de eliminar as disparidades educativas e reduzir o elevado índice de analfabetismo funcional no mundo, no Ano Internacional da Alfabetização, realizou-se, em Março de 1990, em Jomtien⁴¹ na Tailândia, a *Conferência Mundial sobre Educação para*

⁴¹Desde a 25ª Conferência Geral de 1989, que a ONU desenvolve o Plano de Acção para a Erradicação do Analfabetismo até ao Ano de 2000. São, igualmente, de assinalar o Programa Especial da ISESCO

Todos.⁴² A iniciativa reuniu representantes de governos, organismos internacionais e bilaterais para o desenvolvimento, e organizações não-governamentais (ONGs)⁴³ que levaram à definição de três grandes níveis de acção concertada: (i) uma actuação directa no interior de cada país, (ii) uma cooperação entre grupos de países com características e preocupações afins, e (iii) uma cooperação bilateral e multilateral na comunidade mundial.

Dessa Conferência resultou um Quadro de Acção estruturado em 10 artigos nos quais se perfila uma visão alargada da educação escolar em convergência com os *novos meios de transmissão do crescente manancial de informação*, no sentido de “ultrapassar os currículos e os sistemas de ensino tradicionais” (Artº 2), apelando-se ao “reforço de cooperação entre os vários sectores sociais e privados” (Artº 7). Recomenda-se o reconhecimento da importância vital das famílias, o exercício da docência e estatuto social dos professores, enquanto factores determinantes na implementação da educação para todos, seguindo a linha da Recomendação conjunta da OIT / UNESCO sobre o estatuto dos professores (1966). Ainda no âmbito da UNESCO (Ohsako, 1997),⁴⁴ a investigação comparada em educação mostrou que a violência escolar não é um problema exclusivo dos países ocidentais, pois atravessa outras realidades sociais em países da América Latina, África, etc., com resultados pessoais e sociais graves.

A Europa foi também palco de vários encontros entre especialistas e profissionais da educação, com maior regularidade a partir de 2000, ainda que em França e em Inglaterra a problematização do fenómeno da violência escolar tenha despontado com maior visibilidade social a partir do início da década de 90. A panorâmica das escolas públicas da Europa, Japão e sobretudo dos Estados Unidos da América resulta numa imagem bastante negativa, sugestiva de um clima de crescente instabilidade e insegurança no espaço escolar, com grupos em confronto a impedirem o desejado sucesso escolar para todos os jovens, independentemente das suas origens económicas, sociais e culturais. Na sua relação com a

(1990-2000), a revisão pelo Banco Mundial da sua política para o ensino primário e o programa do USAID para o Fomento da Alfabetização; o Decénio Internacional dos Deficientes (1983-92), a Década Mundial do Desenvolvimento das Nações Unidas (1991-2000), a Convenção sobre a Eliminação da Discriminação das Mulheres e Estratégias Prospectivas de Acção para a Promoção da Mulher, e a Convenção sobre os Direitos da Criança.

⁴² A versão portuguesa da Declaração é da responsabilidade do Ministério da Educação (48366/91).

⁴³ A organização esteve a cargo do fundo das Nações Unidas para as crianças (UNICEF), do Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas (PNUD), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e do Banco Mundial. Foram co-responsáveis pela Conferência 155 delegados de 18 governos, peritos em educação, especialistas de outros sectores, cerca de 1500 participantes para discutirem a Educação em 48 mesas redondas e numa comissão plenária.

⁴⁴ Toshio Ohsako (1997) reúne pesquisas realizadas na Jordânia, Etiópia, América Latina (Colômbia, El Salvador, Guatemala, Nicarágua, Peru), Malásia, Israel e Eslováquia, em 1996 e 1997.

autoridade do adulto e dos agentes da instituição escolar, os adolescentes são representados como os principais responsáveis pelos comportamentos insolentes, agressivos, violentos e delinquentes que ocorrem nesse contexto, corolários do seu estado emocional em permanente conflito interior.

A violência praticada por crianças e jovens adolescentes manifesta-se sobretudo no seio de comunidades fragmentadas e periféricas e nas instituições como a família e a escola, que têm vindo a perder alguma da sua eficácia educativa, tornando-se alvos preferenciais dessa mesma violência. O papel da escola e dos pais reúne alguma complexidade porque os adolescentes são manifestamente guiados pela ambivalência de duas figuras fundamentais do individualismo moderno: o *indivíduo racional*, que deve ser capaz de realizar os seus interesses numa sociedade de mercado e de competição; o *indivíduo moral*, com autonomia, que deve ser expressivo e expansivo para ser capaz de construir uma vida moral e sentimental autónoma.

7.1. A escolarização de massas

As tentativas de universalização da escolaridade básica coincidem, a partir do século XVIII, com o aparecimento e crescente estruturação dos Estados-Nação, que intervêm progressivamente sobre diferentes aspectos da vida social. Este modelo de escola do *Estado-educador*, também designado *Estado de Bem-Estar* ou *Estado-Providência*, é obrigatório, gratuito, laico e promotor de uma identidade nacional assente numa etnia dominante da “antiga classe média” (Basil Bernstein, 1977; 1990), situada entre a aristocracia e a classe trabalhadora. A *escola de massas*⁴⁵ representa a mudança ocidental, a partir do século XIX com a deslocação da educação dos seminários e dos tutores privados para as escolas financiadas por governos municipais seculares, ajudando à expansão em massa da escolarização das crianças, sem olhar à origem familiar, casta ou características atribuídas (Fuller e Robinson, 1992:7). É um modelo herdado da revolução industrial e reforçado com a relativa estabilidade social assegurada pelo “fordismo” que se afirmou até meados da década de 70 (Correia e Matos, 2001:91).

⁴⁵ O termo *escola de massas* é utilizado no sentido de *mass schooling*, expressão vulgarizada pela literatura anglo-saxónica para referir as escolas primárias seculares que foram abertas para as crianças de várias origens sociais.

O termo «fordismo» foi usado pelo italiano Antônio Gramsci, no início do século XX, num ensaio sobre “americanismo e fordismo” no qual o autor observava que as sociedades capitalistas avançadas estavam então a entrar numa nova era histórica, caracterizada pelo que ele denominou “fordismo”, num tributo ao “pai” americano da produção de massa, Henry Ford (Gramsci, 1971: 279-316, citado por Carlson e Apple, 2003: 17). Gramsci usou a designação “fordismo” para se referir, entre outras coisas, às mudanças na política do Estado de bem-estar social, ao consumo de massas, que impulsionou a industrialização, e ao modo de organização das instituições públicas.

Para o conhecimento e compreensão da situação educativa na última década do século XX e princípios de século XXI, importa destacar, ainda que sumariamente, as condições em que se desenrolou o processo de construção e consolidação da *escola de massas*. De um modelo que se desenvolveu na Europa, paulatinamente, torna-se universal pela capacidade de se afirmar, não como o melhor sistema de ensino, mas como o único possível e imaginável (Stoer, Cortesão e Correia, 2001:121). Deram-se alterações significativas na orgânica interna dos estabelecimentos com consequências para a população discente e docente, sobretudo ao nível do ensino básico, requerido para a entrada na vida cívica e económica. São aspectos como (i) os conteúdos curriculares, (ii) os modelos pedagógicos, (iii) a formação de professores (iv) e o público escolar diversificado, que levam à criação de novas medidas e ferramentas indo ao encontro das necessidades sociais emergentes.

A implementação deste tipo de escolaridade obrigatória desencadeou a transformação da escola de elite numa escola de massas, largamente documentada na literatura sociológica (Bourdieu e Passeron, 1970, 1985; Boudon, Baudelot e Establet; Coleman, Benavente, 1990, 1994, 1995, 1996, entre outros citados por Sebastião, 1998:313). A Educação Comparada tem analisado os condicionalismos que subjazem às diferentes formas, ritmos, espaços e as transformações sociais que decorrem do fenómeno global da massificação escolar, nos diferentes países e espaços mundiais. Bruce Fuller e Richard Robinson (1992) estudam esses diferentes ritmos de desenvolvimento, tomando como elemento de comparação o crescimento das taxas de matrículas no ensino primário entre 1870 e 1990, nos EUA, nos países do Norte e do Sul da Europa e América Central, no Japão e nos países da África Sub-Saariana.

A escolarização de massas é apontada por alguma investigação como uma das principais causas para a expressão de violência nas escolas. A imposição da escolaridade a

toda a população acarretou problemas de legitimidade, sobretudo para alguns grupos sociais que vêm na obrigatoriedade da escolaridade, cada vez mais alargada, uma perda de rendimento e até aumento de violência no encontro dos vários sujeitos, das suas culturas e origem social.

Os estabelecimentos de ensino enfrentam os efeitos desse alargamento da escolaridade e o desfasamento cultural crescente entre alunos e docentes. Os seus valores estão por vezes em contradição por incarnarem épocas e sociedades com formas e mediações institucionais diversificadas, volúveis no espaço e tempo. Esses novos alunos não partilham forçosamente as normas socioculturais que permitiram aos estabelecimentos de ensino no passado serem locais relativamente sossegados, onde reinava um consentimento geral, porque se ia para a escola para estudar e, mais precisamente, para prosseguir estudos. Como refere Escallier (2002: 327), «Antes o pedagogo ensinava, hoje, gere um estado de crise. A missão mudou. Os professores estão em busca de reconhecimento face a alunos em busca de identidade.»

De facto, o processo de alargamento da escolarização pública, que produziu alterações significativas nas relações interpessoais de crianças e adolescentes com os adultos/docentes e não docentes, e a sua integração numa «escola para todos», têm gerado discursos nas ciências sociais sobre a necessidade de socialização e regulação das novas gerações. Tornou-se necessária a promoção de medidas de discriminação positiva em relação a alguns grupos sociais, tais como os operários, ou franjas sociais de diferentes etnias, anteriormente excluídas dos sistemas de ensino. As práticas de socialização e qualificação escolares promovidas pelos Estados tendiam a estabelecer mecanismos de controlo ideológico com alguma limitação da autonomia dos sujeitos e das suas culturas de origem.

No final dos anos 80, na era pós-industrial, um grupo de intelectuais neogramscianos do Reino Unido começou a usar o termo “pós-fordismo” para fazer menção a algumas das transformações sociais com implicações directas na educação pública, operando designadamente novos estilos de organização e gestão, novas formas de consumo e a reestruturação da força de trabalho. A descentralização no interior das empresas influencia o discurso de reestruturação das redes e órgãos escolares, da gestão local e dos movimentos sociais nos anos 90, incluindo representantes de professores, funcionários, encarregados de educação, grupos comunitários ou estudantes que passam a “adquirir poder” para exercerem uma ampla gama de decisões em relação às políticas educativas (Carlson e Apple, 2003:18).

Stephen Stoer e seus colaboradores (2001) fazem notar que a redefinição das modalidades de uma escolarização intensiva e extensiva, a que chamam «globalismo escolarizante», conduz ao nascimento de conceitos «híbridos» como «autonomia, território, rede, parceria», enquanto vinculadores de uma nova política social e educativa baseada em formas de acção colectiva e solidariedade social. Resultam igualmente perturbações que os autores interpretam como deficits e crise do Estado educador contemporâneo (Stoer, *et al.* 2001: 15-22), mas é importante reconhecer os importantes esforços para levar a educação a todos, independentemente das suas origens sociais, económicas e multiculturais.

7.2. A construção étnica da violência escolar

Viu-se no primeiro capítulo que o processo de globalização contribui para aumentar os fluxos de população e consequentes assimetrias sociais, obrigando os países acolhedores a lidar com a crescente diversidade cultural, racial e étnica de que são portadoras as minorias sociais. De países de emigração, por força da expansão colonial, alguns estados europeus passaram a países de imigração e territórios de acolhimento de emigrantes provenientes de universos anteriormente colonizados. Os jovens estrangeiros ou descendentes de imigrantes tendem a aproximar-se da sociedade de acolhimento, adoptando a língua, os estilos musicais e misturando-se progressivamente nas relações de camaradagem, amizade, em detrimento das culturas e tradições dos locais de origem dos seus progenitores. Simultaneamente, interferem imagens e condutas colectivas de rejeição dos grupos minoritários, pensados como inferiores à cultura dominante. A transmissão cultural entre os dois grupos processa-se de modo ambivalente pelo facto dos sujeitos do agregado dominante serem frequentemente associados a um padrão histórico de colonização e subordinação do outro grupo, o colonizado.

Muitas destas representações sociais encontram-se em processo de aculturação e são marcadas pela interferência de formas musicais e culturais das comunidades negras dos Estados Unidos da América, que exibem práticas «delituosas» e sentimentos racistas contra outras culturas. A emergência de grupos de jovens pertencentes a minorias étnicas está frequentemente associada a fenómenos de criminalidade, delinquência juvenil e violência escolar, muito embora os registos oficiais ou policiais não permitam assegurar uma análise sustentada na correlação entre raça/etnia, indisciplina/violência/delinquência/criminalidade e escola, sublinham Leonardo e Pereira (1998:62-63).

O fenómeno migratório à escala global, ao actuar na transformação do corpo social, determina mudanças dos modelos pedagógicos projectados para públicos escolares mais homogêneos, com currículos etnocêntricos e eurocêntricos. As migrações obrigam também a repensar a estrutura organizacional e curricular adaptando-a a novos quadros culturais aos níveis local, nacional e global (Stoer, 2001:257 para a integração dos alunos pertencentes a grupos minoritários, num processo de alargamento da escolaridade obrigatória à pluralidade de públicos. De uma relativa cultura homogênea, a escola passou a cultural, étnica, linguística e socialmente heterogênea (Pedro, 2002:205), conduzindo a uma fase de renegociação do papel do *Estado de Bem-Estar* e de uma escola para todos. Neste quadro complexo, a escola oficial veio a tornar-se numa *fonte de injustiça social* e de tensão entre um processo simultaneamente de homogeneização e heterogeneização cultural (Appadurai, 1990, citado por Stoer, 2001:258).

Para François Dubet (1992), a forma como a escola lida com a diferença contribui para a reprodução das desigualdades sociais e para a construção do que chama «sociedade dual», onde vigora uma conflituosidade social. Essa ambivalência é assegurada pelos que estão «dentro», com emprego e casa, podendo aceder às diferentes dimensões do consumo de massas, e pelos que estão de «fora», os excluídos. Os excluídos são aqueles que perdem a sua utilidade social e são reduzidos a uma série de problemas sociais (Dubet, 1992), predispondo-os à prática de uma marginalidade violenta, assaltos perto das escolas ou nas zonas limítrofes, e crescente inserção de crianças e jovens em redes de tráfico de droga e prostituição.

A preocupação com as minorias étnicas parece datar do início do século XX, quando Hewett, em 1905, recomendava que a escola procurasse entender os *back grounds* culturais desses novos públicos para providenciar uma *educação multicultural*⁴⁶ (Ogbu, 1985:277). Nos anos 50, os antropólogos estudaram estas questões relacionadas com a escola do após 2ª Guerra Mundial, originando uma considerável investigação sobre os direitos civis e a situação económica das minorias (Spindler, Henry, Brameld, Wylie e Read).

Nos anos 60, a crise social e política que afectou os Estados Unidos, o insucesso escolar das minorias e das classes sociais baixas, pela dificuldade que a escola revelou em

⁴⁶Os termos: *pluri* e *multi-cultural* têm sentidos idênticos; *intercultural* refere-se a um processo e a uma acção; *transcultural* define um movimento através das fronteiras mas não implica qualquer relação dialéctica ou qualquer reciprocidade, que são os traços-chave do *interculturalismo*, pluralismo, equidade e mútuo respeito entre pessoas de todas as comunidades, países e raças para aceitar aqueles que são diferentes (Rey, 1986:18).

incorporar outras culturas, originaram diversos estudos antropológicos centrados na relação casa/família/escola, nos valores, na linguagem e comunicação, na cognição e na motivação.⁴⁷ Em princípios dos anos 70, vários movimentos empenharam-se em tornar a educação mais igualitária e bilingue com medidas especiais de educação, resultando daí os primeiros passos da *educação multicultural* que introduziu alterações nos conteúdos e nos processos de ensino.⁴⁸

Também na Europa da década de 80, o fenómeno da imigração deu origem a estudos sobre as minorias étnicas⁴⁹ na sequência da identificação das necessidades e problemas⁵⁰ colocados pela coexistência de grupos multi-étnicos. Surgiram, então, três grandes orientações relativamente ao *multiculturalismo* que serviram de linhas de pensamento para a actuação dos governos, passando a empregar-se as seguintes designações:

1. O *pluralismo cultural*, como reconhecimento das identidades étnicas para a introdução de alterações no currículo;
2. O *assimilacionista* constitui uma resposta-padrão à realidade multicultural que se caracteriza, essencialmente, por uma visão problemática das minorias e da sua relação com a cultura maioritária, num estado dual entre um «nós» e os «outros». Este quadro de valores, observa Carlos Cardoso (1996:36), «tende a levar os professores a definir as suas perspectivas e expectativas acerca dos seus alunos, com base nas diferenças étnicas e 'raciais' de que esses alunos são portadores (...) em termos desvantajosos». Este modelo aposta na escola para a socialização

⁴⁷Wilkerson (1964) apresenta uma listagem bibliográfica de 199 títulos, publicados entre 1944 e 1964, e aborda a preparação dos professores, os problemas da língua, o insucesso e abandono escolares. Defende a «remediação» ou «esforço compensatório» para as crianças desfavorecidas.

⁴⁸ A investigação sobre etnicidade é sobretudo realizada nos Estados Unidos da América, nos anos 70 (Gay, 1974; Barnes, 1973; Rubovits e Maehr, 1973; Jackson e Cosca, 1974; Mathis, 1975; Ortiz, 1976; Sayavedra, 1976) e na década de 80 (Burns, 1982; Dunkin e Doenau, 1985).

⁴⁹ Bruce (1982:63-64) distingue a categoria *emigrante* da categoria *minorias étnicas*, quando são questionadas as necessidades educativas da primeira ou segunda geração ou minorias étnicas.

⁵⁰A ideia de que as crianças desfavorecidas, das classes operárias e minorias étnicas, podem sofrer de uma espécie de *deficit* linguístico, cognitivo e motivacional devido à pobreza da cultura familiar, foi determinante para a implementação do ensino compensatório. Bernstein (1971) estudou o código *restrito* e o código *elaborado*; o sociólogo norte-americano, Fishman (1972), relacionou a área *descritiva* com a *aplicada* e a *dinâmica* da linguagem.

As Conferências de Berna (1973), Estrasburgo (1974), Estocolmo (1975) e Oslo (1976) evidenciam dificuldades na educação dos grupos minoritários e em Dublin, em 1983, é reconhecida a dimensão intercultural na educação. Em 1984, a recomendação N° R (84) 9 refere-se à segunda geração de emigrantes e a recomendação N° R (84) 18 ao treino de professores na educação para a compreensão intercultural num contexto de emigração (Silva, 1991).

dos indivíduos, na sua participação na vida cultural e cívica, com direitos de igualdade de oportunidades, justiça e liberdade;

3. O *multi-etnicismo* critica quer o pluralismo cultural, pelo exagero atribuído à etnicidade, quer o assimilacionismo por subestimar a importância das ligações étnicas. Esta orientação propõe que a escola propicie atitudes e destrezas nos jovens de minorias étnicas para fomentar interações positivas e uma vivência com sucesso, vencendo deste modo o preconceito racial.⁵¹

Num relatório do Conselho da Europa (Walker, 1990) sobre a relação entre cultura e violência no universo escolar na década de 90, são mencionados conflitos de ordem intercultural como a xenofobia, o ódio e o medo dos estrangeiros, observados na Irlanda, Espanha e Alemanha. Enquanto nos dois primeiros países a agressividade e a animosidade para com as crianças dos nómadas – os ciganos – desencadeavam reacções raciais,⁵² na Alemanha, projectos escolares e municipais propunham programas interculturais visando educar as crianças para as causas e consequências do fascismo e evitar o seu ressurgimento.

Programas de educação multicultural promovidos pelos Estados Reguladores valorizam as diferenças, apelando ao *pluralismo cultural benigno* dentro da escola o que, na opinião de Stoer (2001), resultou no fechamento dos alunos «folclorizados», pertencentes a grupos chamados minoritários ou franjas sociais, em *guetos* socioculturais. Novas exigências de reconstrução das relações no espaço-escolar desencadearam, em vários países, a explosão de estudos sobre o *inter* e *multiculturalismo*, o género e questões étnicas. Tais reflexões visam reunir informação para a compreensão dos fenómenos, no sentido de gerir a emergência de novas dinâmicas sociais, estreitamente relacionadas com a diversidade cultural no espaço europeu (Stoer, 2001:245),⁵³ que se debate com dinâmicas conflituais susceptíveis de desigualdades sociais.

⁵¹O *preconceito racial* significa uma actuação e atitudes hostis em relação ao outro, alvo de preconceito.

⁵² O abuso sexual e discriminação racial são formas de maltrato perturbadoras, com expressividade em meio escolar, podendo ser extensivas à família ou comunidade a que o jovem pertence (Tattum e Tattum, 1992, 1997:71; Smith e Sharp, 1994:16; Kochenderfer e Ladd, 1997:71; Cowie *et al.*, 1992, 1997:87; Siann *et al.*, 1994).

⁵³ Stephen R. Stoer (2001) fornece uma bibliografia alargada sobre a diversidade cultural no espaço europeu, focando estudos realizados em Portugal na década de 90 (Santos, 1991, 1995b; Stoer, 1992, 1994a,b; Stoer e Costa, 1992; Mateus, 1994; Stoer e Cortesão, 1995, 1999 a, b e c; Cortesão e Stoer, 1997, 1999, 2001; Cortesão, 1998; Perestrelo, 1998; Serra, 1998; Cortesão *et al.*, 2000; Cortesão, 2001; Magalhães, 2001).

Aquele autor lembra que passou então a ser apreciada uma formação docente assente num modelo de tipo *multi/intercultural*⁵⁴ crítico para lhe permitir encarar a diversidade dos seus alunos, como uma fonte de riqueza para o processo de ensino/aprendizagem (Stoer, 1995:19). Trata-se pois de desenvolver atitudes positivas face a todos os alunos (Jordán, 1995), integrando o princípio da cidadania baseada na democracia participativa (Cardoso, 1996; Cortesão e Stoer, 1997) para a realização de um projecto pedagógico colectivo.

Também Micheline Rey (1986:14) admite que o encontro/confronto de culturas pode beneficiar todos, quer do país de acolhimento, quer do país de origem. Essa pluralidade de culturas e modos de estar variados da população mais jovem, de que o universo escolar tem vindo a ser palco evidente nos últimos anos, introduziu modificações nos sujeitos que vêem as suas representações sociais relativizadas e os seus valores questionados mas, em contrapartida, progressivamente enriquecidos pela convivência uns com os outros, admite a autora.

Jorge Vala *et al.* (1998:147),⁵⁵ num trabalho intitulado «A construção social da diferença. Racialização e etnicização das minorias» dão conta do progressivo abandono da categoria de “raça” e da distintividade racial. Como referem, em alternativa, preferem-se novas tipologias de diferenciação dos grupos humanos baseadas no conceito de “etnia” e de cultura, quer na investigação, quer a nível institucional e político. Na sequência do deslocamento do conceito de “raça” para o conceito de “etnia”, surge uma «panóplia» de novos conceitos e categorias a partir de critérios culturais, utilizados pelos cientistas e os media, assim como na comunicação quotidiana dos actores sociais.

Apesar destas novas tipologias de diferenciação dos sujeitos, Vala *et al.* (1998:167) dizem verificar-se o mesmo princípio de «distintividade social do endogrupo» que continua a legitimar as «desigualdades sociais» e contribui para a «inferiorização das minorias». No seguimento da proposta de Pina-Cabral (1997, citado por Vala *et al.* 1998:167), os autores clarificam que preferem as expressões de “etnocentrismo” ou “preconceito étnico” para designar os referidos processos de deslocamento. Fazem notar que a *distintividade racial* é censurada e condenada ao longo da escolaridade, ao passo que a *distintividade cultural* tem

⁵⁴Para o *professor monocultural*, a diversidade racial ou étnica representa um conjunto de obstáculos. O *professor multi/intercultural* reconhece positivamente a diferença, encarando-a como uma fonte de riqueza, adopta uma postura filosófica educativa capaz de contribuir para a realização de um projecto pedagógico.

⁵⁵No artigo «O racismo flagrante e o racismo subtil em Portugal», os autores apresentam as designações de *racismo moderno*, *racismo simbólico*, *racismo flagrante* e *racismo subtil* e dimensões decorrentes das relações intergrupais que podem ser percebidas como de *interdependência negativa*, a facilitar o racismo, ou de *interdependência positiva* e *independência* (Vala *et al.*, 1998:31-59).

vindo a adquirir maior aceitabilidade, muito embora possa suscitar preconceitos e conflitos ideológicos intergrupais, afectando as crenças e o comportamento dos alunos, assim como a construção da auto-imagem e da imagem do “outro” (Vala *et al*, 1998:157).

Numa análise *sociológica qualitativa* das escolas da Comunidade francesa de Wallonie-Bruxelles, Philippe Vienne (2003) observa uma vertente antropológica e etnográfica da vida quotidiana de duas escolas do ensino técnico-profissional, que acolhem um público de alunos maioritariamente oriundo da imigração marroquina. As grelhas de leitura propostas têm por base três paradigmas: a reprodução das desigualdades sociais e dos «excluídos do interior» do sistema educativo (Bourdieu, 1992,1993); as «instituições totais» fechadas sobre si próprias e os alunos «estigmatizados»⁵⁶ pela sua conduta e resultados escolares, defende Goffman (1975). De acordo com este autor, a *estigmatização* constitui um “traço geral da sociedade”, no quadro da «*unidade eu-outro*», e da «*unidade normal-estigmatizado*», do «normal» e do «estigmatizado», podendo o processo inverter-se e «um» desempenhar o papel do «outro». O «estigmatizado» é um indivíduo que se encontra numa situação desqualificada que o “*impede de ser plenamente aceite pela sociedade*”, situando-se assim na imbricação de três tipos de identidades: a identidade social e pessoal e a identidade para *si* ou sentida (Goffman, 1975:7). Partindo deste quadro teórico, Vienne (2003:136-140) identifica as seguintes estigmatizações enquanto violências escolares:

- A *estigmatização* que se insere no quadro dos sistemas de representações no interior da instituição escolar, quando os seus membros não apreciam os critérios culturais de origem dos alunos. No caso da *estigmatização racial*, verifica-se um desfasamento pela língua e aparência física entre as categorias «nós-normal» e os «outros-estigmatizados»;
- As *estigmatizações escolares* assentam na oposição entre os «maus» e os «bons» alunos, a partir das suas condutas por vezes denominadas «incivilidades».

7.3. Factores promotores da violência escolar

De um modo geral, a investigação acentua um rol de causas e multiplicidade de factores de risco que vão no sentido de proporcionar a compreensão e explicação das atitudes

⁵⁶ A ideia da escola ser associada aos «estigmas» e à estigmatização, enquanto processo relacional, é bastante divulgada na literatura sociológica, pedagógica e mesmo no senso comum.

problemáticas dos jovens alunos e actuar contra o perpetuar da violência escolar, embora nenhum factor por si só forneça uma explicação sustentável. Alain Mounie (2002:120-121) identificou em alguns autores três *causas* para a violência escolar: a primeira é atribuída à agressividade do adolescente; a segunda às características da idade; e a terceira às deficiências educativas da família. A entidade parental é perspectivada ou pela sua dureza e frustrações que inflige às crianças e jovens, ou pela falta de sentido e de limites de uma educação deficitária, que se deve a circunstâncias de ordem social, económica, ou ainda a frustrações impostas pela escola mas também, como sublinha Gabor (1995), à legitimação da violência nos media.

Philippe Chaillou (1995:36) aponta como questão fulcral para a violência dos jovens sobre outros indivíduos, a actual «ausência de referências familiares estáveis», que resulta de transformações e perda de coesão social, devido à crescente fisionomia da família monoparental, em alguns casos com fracos recursos económicos. Neste quadro familiar mais fragilizado, favorável a uma maior vulnerabilidade das crianças e adolescentes, que tendem a agrupar-se para a afirmação da sua identidade social, emergem novas formas intergeracionais com modelos de referências negativas, potenciadores de situações de reprodução desses mesmos arquétipos, e a consequente eclosão de comportamentos violentos.

Para Debarbieux (2003:21), embora a monoparentalidade possa tornar-se um factor de risco, se associada a causas socioeconómicas e desigualdades sociais, como a pobreza, o emprego precário, o desemprego, a solidão, ou outras condições de vida que definem a condição de franjas sociais e minorias étnicas, não significa que todos esses factores resultem numa combinação fatal, nem no desenvolvimento de episódios violentos. No entanto, sublinha o autor, como a sociologia da violência escolar é uma sociologia da exclusão social, com maior existência nos bairros desfavorecidos onde se verifica um número superior de agressores e de delinquência juvenil mais violenta (Roche, 2001), impera o estudo prioritário dos problemas nas escolas desses contextos sociais (Debarbieux, 2003:22). As práticas de crimes graves, com maior incidência nas zonas metropolitanas e sub-urbanas, por crianças e jovens em idade cada vez mais precoce, alguns deles inseridos em *gangs*, entram no mundo do crime, munidos muitas vezes com armas e adoptando estratégias de organização e de dissimulação típicas das associações criminosas.

A sistematização de Debarbieux (2006: 162-163) sobre os riscos que potenciam a delinquência juvenil ou a criminalidade violenta, com extensão ao espaço escolar, abarca autores como Hawkins (2000), Fortin (2003), Gagnon e Vitaro (2003), provenientes de disciplinas como a criminologia, psicologia e psicopedagogia, segundo os quais os factores de risco decorrem do meio social, família, pares, escola e características individuais dos sujeitos.

Quadro 6: Factores de risco promotores de comportamentos violentos

Factores de risco	Hawkins (2000)	Fortin (2003)	Vitaro & Gagnon (2003)
Factores de risco individuais			
Temperamento (agressividade, infância difícil, etc.)	++	++	++
Acidentes perinatais	-	nr	nr
Problemas médicos	-	nr	nr
Perturbações internas (depressão)	-	++	nr
Hiperactividade/deficit de atenção	++	++	++
Iniciação precoce à violência	++	++	++
Crenças favoráveis à violência	++	nr	nr
Deficit sociocognitivo – baixa inteligência	+	++	++
Género (rapazes)	++	++	++
Abuso precoce de álcool e drogas	++	++	nr
Factores de risco familiares			
Criminalidade parental	+/-	++	++
Maltratos/abuso sexual	++	++	++
Fraca relação parental-criança	++	++	++
Falta de envolvimento parental	++	++	++
Práticas punitivas excessivas ou flutuantes	++	++	++
Permissividade excessiva	+	+	+
Fraca relação familiar, conflitos	+/-	++	+
Atitudes dos parentes favoráveis ao abuso de substâncias	-	nr	++
Separação pais-filhos	+/-	nr	nr
Doenças mentais dos familiares	-	nr	Nr
Factores de risco associados à escola			
Insucesso escolar	++	++	++
Fraca ligação à escola	+/-	++	nr
Absentismo/incumprimento da escolaridade	+	++	nr
Transferências frequentes de escola	+/-	++	nr
Problemas disciplinares frequentes	++	++	++
Fraco envolvimento nas actividades escolares	++	++	nr
Factores de risco associados aos pares			
Fratricida delinquente	++	nr	nr
Pares delinquentes	++	++	++
Membros de gangues	++	++	nr
Conflitos com os pares/isolamento	Nr	+	++
Factores de risco associados ao meio social			
Pobreza	++	++	++
Desorganização comunitária	++	++	++
Presença de armas e de droga	++	nr	nr
Presença de adultos criminosos	+/-	nr	++
Exposição à violência e ao racismo	++	nr	++

Fonte: Adaptado de Debarbieux (2006: 162-163)⁵⁷

Na Holanda, Ton Mooij (1998) examina as variáveis género e meio social, insistindo nas relações familiares, ao longo do processo educativo da primeira infância, o interesse positivo da mãe pelo recém-nascido e a sua forma de castigá-lo que, conjugados, podem levar ao desenvolvimento de comportamentos anti-sociais na criança. Também considera que os métodos de avaliação das aprendizagens, os dispositivos didácticos e a abordagem pedagógica influem no comportamento violento dos alunos. Constituem ainda influência os colegas, a dinâmica de grupo, as características e tecido sociocultural ou económico do bairro onde está localizada a escola, a importância do poder do grupo, do adulto e as performances.

Na Alemanha, Walter Funk (1998) identifica os traços de personalidade dos alunos, as atitudes parentais para o enquadramento social e escolar dos filhos, a percepção positiva dos jovens sobre o meio social e os vizinhos do bairro, os grupos estruturados de pares para as actividades paraescolares e o sentimento de sucesso educativo para prevenir condutas violentas. Estuda também a influência dos media sobre as condutas dos jovens, considerando haver uma correlação entre a sua exposição a filmes e vídeos violentos e o seu comportamento agressivo e violento na escola por via de insultos, lutas, vandalismo, *bullying* e abuso sexual. A investigação conduzida na Suécia por Lindström e Campart (1998) e, no Canadá, pelo Institut de la Statistique du Québec e a Direction de Santé-Québec (1999) indicam que os rapazes são mais vezes vítimas e autores de violência que as raparigas, afirmando que alguns autores de actos violentos não têm uma relação muito positiva com os seus familiares.

Durante muito tempo percebido pela investigação ocidental como universo de referência onde reinava a disciplina dos alunos, o Japão tem vindo a sofrer uma espécie de colapso na sala de aula («*classroom collapse*»), registando o aumento de abandono e de violência escolar que os pais atribuem à falta de formação e autoridade dos professores para fazer face à situação. Os docentes, por sua vez, acusam os pais de laxismo para com os seus filhos, doravante contestatários a revelar fragilidade da autoridade parental.⁵⁸

⁵⁷ O sinal ++ indica um forte efeito do factor de risco; o sinal + uma correlação média e o signo +/- uma correlação provável que deve ser verificada através de outros métodos.

⁵⁸ *National Institute for Educational Policy* (relatório). E também «In japanese schools, disorder spreads», *International Herald Tribune*, 24 septembre 2002. Em linha: <http://www.iht.com/articles/71497.html>

A delinquência juvenil, com condutas anti-escola de jovens adolescentes demasiado afastados das normas específicas da instituição escolar, é em grande parte responsável pela imagem catastrófica da massificação do sistema educativo. Esta construção imagética é sintomática de uma «crise na educação» ao modo de Hannah Arendt (1972:225) que advoga que essa instabilidade «obriga a reflectir sobre as questões novas ou antigas livres de preconceitos». Para François Dubet (1994:26), são as condições culturais e estruturais sobre os estabelecimentos, e as características dos bairros e das populações que determinam o «clima» – *ethos* – das escolas, a sua degradação, assim como a sua iniciativa e capacidade de resposta.

A pesquisa sobre o «efeito do estabelecimento» busca explicações sobre o modo como a escola contribui para o aumento ou diminuição da violência exercida *sobre* os alunos, professores ou outro pessoal não docente. Gottfredson e Gottfredson (1985) estudam a correlação entre os factores associados à sua organização e a taxa de vitimização dos alunos e professores (estatística do *Safe School Study*, com uma amostragem de 600 escolas). Concluíram que as características do bairro explicam até 54% da variação da taxa de vitimização dos professores, que exibem baixas expectativas em relação aos seus alunos para os quais a incidência de vitimização está menos associada às causas externas do estabelecimento.

No relatório do Conselho da Europa de 1982 (Walker, 1990) a violência e a agressividade entre alunos são representadas como um problema mais grave nas escolas profissionais e entre rapazes, dos bairros com acentuadas dificuldades sociais e nas cidades da maior parte dos Estados membros. São menos problemáticas nas comunidades rurais, nas escolas preparatórios, nos colégios e entre raparigas que tendem a recorrer mais frequentemente à violência verbal, representando, por isso, uma ameaça menor para os docentes. Segundo aquele relatório, os docentes ingleses, irlandeses e espanhóis assinalaram que não dispõem de um método eficaz para fazerem face ao problema, num tempo em que o velho sistema autoritário cedeu lugar a um outro no qual ainda não encontraram os meios eficazes para exercerem a sua autoridade nas situações escolares difíceis (Walker, 1990:10).

Neste ponto, foram revistos alguns dos factores causadores de comportamentos violentos dos alunos e algumas iniciativas que têm vindo a ser implementadas na Europa e nos Estados Unidos para a vigilância na escola. Fizemos referência ao Observatório Europeu da Violência Escolar e ao *SIGNA* francês para o recenseamento dos actos de violência, o

National Center for Education Statistics e o *National Institute on Drug Abuse*, nos EUA, entre outros.

7.4. Prevenção e luta contra as violências escolares

Das orientações da investigação com enfoque nas “causas” da violência escolar (as variáveis contexto cultural e familiar, o género, etc.), emergem tendências explicativas que reivindicam análises sociológicas e psicossociais, “dispositivos de observação e vigilância”, “dispositivos de luta contra a violência” e “dispositivos de intervenção”. As diferentes medidas de intervenção empregues variam segundo as políticas de cada país, o quadro judicial, a sua cultura, a instituição escolar e o seu regulamento interno no qual se inscrevem os direitos e deveres dos alunos, docentes e pessoal não docente, encarregados de educação, e da gravidade do acto que vai desde o enquadramento personalizado do aluno à sua expulsão.

Nos EUA, por exemplo, os serviços secretos e o *Department of Education* elaboraram, em 2002, um guia que chama a atenção para o clima emocional vivido nas escolas. As sugestões desse guia insistem na importância de saber ouvir atentamente, não tolerar a lei do silêncio, contribuir para acabar com a intimidação física, envolver os alunos numa cultura de paz e de respeito, desenvolver o sentimento de confiança dos alunos nos adultos, recordando que um clima securitário se desenvolve primeiro à escala local.

No plano das organizações internacionais, a UNESCO iniciou nos anos 50 sucessivas acções para a promoção de uma educação baseada em princípios de educação para a paz, a não-violência, a tolerância e a não-discriminação. A Declaração das Nações Unidas (*Directrizes de Riad*) oferece um conjunto de princípios e «medidas progressistas» para actuar no sentido de dar resposta à delinquência juvenil. No seguimento dessas medidas, passou-se a defender que se devem «evitar medidas disciplinares severas, particularmente os castigos corporais» (T. Estrela e Amado, 2000: 259). Porém, quando se diz «evitar» pressupõe-se que, em alguns casos, possa haver recurso a esta modalidade disciplinar, ainda que largamente proibida, à excepção de certos locais na Suíça e nas escolas privadas de Inglaterra, como faz notar Walker (1990). A interdição dos castigos corporais nas escolas públicas decorre de uma decisão da Câmara Europeia dos Direitos do Homem de 1987.

O movimento da *Clarificação dos Valores* começou pela difusão da obra de Rath, Harmin e Simon (1966)⁵⁹ e da influência dos trabalhos de Kohlberg, que teve o «mérito de sacudir um certo amorfismo axiológico que se verifica em grande parte das escolas contemporâneas» (Teresa Estrela, 1994:24). Esta teoria reconhece que muitas pessoas apresentam dificuldades de autodeterminação porque “as decisões são complicadas”, “as pressões são variadas” e “as mudanças são constantes”, levando à “confusão”, “apatia” ou “inconsistência” das formas de actuar (Raths, Harmin e Simon, 1966:4-5).

Em 2001 aquela organização internacional publica uma colectânea de “Boas práticas de resolução não violenta dos conflitos em meio escolar” tendo como objectivo informar os professores, formadores, educadores e familiares dos jovens alunos, fornecendo-lhes ferramentas pedagógicas concretas para prevenir e reduzir a violência com que se deparam no seu quotidiano profissional. Nos EUA, a prevenção vai desde o *Safe schools* para promover uma liberdade supervisionada, com o controlo judiciário dos jovens em situação de risco, à mediação pelos pares. Na Suécia, a política de uma escola segura assenta em três formas de intervenção: uma rede central contra a *bullying*, um plano de acção municipal contra o *bullying* e a criação de orientações da escola (Lindström e Campart, 1998).

Em Inglaterra, a prevenção caracteriza-se por actividades de tutoria, com a criação dos *school clubs* para o encontro dos professores e alunos depois das aulas e a participação activa dos pais na sala de aula (*supporting the teacher*). A Alemanha, por sua vez, elege uma abordagem individual e o Estado Federal valoriza a formação contínua dos professores para a gestão dos conflitos e mediação. No Canadá, em concreto no Quebec, a prevenção insiste nas relações de confiança com a família, a implementação de partenariados com a comunidade envolvente, a abordagem pedagógica baseada no diálogo, o seguimento dos casos de alunos em situação de risco, a criação de regras de conduta no estabelecimento e campanhas de sensibilização.

Em França, a prevenção da violência busca estabelecer a ligação dos jovens ao funcionamento colectivo das instituições, individualizar o ensino e diversificar os percursos de formação, definir um projecto colectivo do estabelecimento de ensino, reforçar o partenariado, assegurar a formação inicial e contínua dos profissionais do ensino, integrando a gestão da violência, e a implementação de células de ajuda psicológica aos familiares dos alunos. Os trabalhos comparativos realizados em território inglês ou francês, no âmbito do

⁵⁹O trabalho de Rath, Harmin e Simon (1966), revisitado em 1978, retoma algumas das orientações das obras clássicas dos autores Dewey (1939); Allport (1955) e Rogers (1961).

Observatório Europeu da Violência Escolar, e em particular os que foram conduzidos por Catherine Blaya (2001), também valorizam a eficácia de políticas que privilegiam a formação e socialização profissional dos docentes e o seu recrutamento. Reconhecem uma maior eficácia contra a violência nas escolas do contexto inglês, onde ocorre uma vitimização menos intensa e menos repetida e um clima escolar percebido como mais positivo pelos alunos e adultos.

A consciência social activa nos sujeitos, e sobretudo nos encarregados de educação, a necessidade de mais policiamento junto dos estabelecimentos escolares, na presença de figurações que se vão (re)construindo em torno da violência escolar, não mais tolerada pela opinião pública. Frequentemente associada à insegurança no interior e na periferia da escola, parece justificar um maior reforço do seu policiamento. Em Portugal, essa vigilância regular compete sobretudo aos agentes da “Escola Segura”, para prevenir actividades dos sujeitos que coloquem em perigo os membros do estabelecimento, assim como os seus bens materiais. Para desencorajar os comportamentos ilegítimos e ilegais na escola, tem sido implementada uma vasta rede de sistemas de vigilância electrónica em várias escolas do país.

O etnógrafo Devine (2001, citado por Debarbieux, 2006:38) admite a existência de um «mercado industrial da violência escolar» que, por vezes, não tem nada de moral, na medida em que se dá o recurso progressivo a detectores de metal, cartões electrónicos e câmaras, ou seja, um sistema de vigilância interna do perímetro escolar, sobretudo nos grandes centros urbanos dos EUA, e que em Portugal também se tem generalizado. Este autor menciona o programa informático «Mosaic-2000», comercializado por Gavin de Becker, que tem como função classificar os alunos segundo um perfil estereotipado, a partir de certos traços como o género de música ou o vestuário preferidos, para identificar aqueles que reúnem certas características que os definam como potencialmente violentos.

No relatório do Conselho da Europa de 1982, destacam-se recomendações da Assembleia parlamentar para a mudança dos programas, atitudes e métodos escolares. A recomendação Nº 963/1983/1 Secção E incide nos meios culturais e educativos para reduzir a violência e promover um comportamento construtivo e não violento, evitando o recurso a sanções violentas. Na recomendação Nº R (85) 7 é reconhecido o papel-chave do clima democrático em contexto educativo, onde a liberdade de expressão deve estar garantida para os alunos e docentes. É também recomendado a) o ensino de aptidões intelectuais e sociais

que assegurem a promoção dos Direitos do Homem, para aceitar as diferenças; b) estabelecer relações construtivas; c) resolver os conflitos sem violência; d) assumir as responsabilidades; e) participar nas decisões (Walker, 1990: 4).⁶⁰ O Conselho Quaker⁶¹ para os assuntos europeus, no seguimento daquelas recomendações, decidiu estudar a violência e a agressividade nas escolas dos Estados membros, no sentido de identificar o modo como esses fenómenos se manifestam e os meios existentes para a sua redução. Tendo como objectivo a diminuição da violência física, psicológica e verbal, o estudo visou:

- Avaliar os modos não violentos de resolução dos conflitos e de cooperação, nas escolas primárias e secundárias dos Estados membros;
- Inventariar as ferramentas disponíveis para a resolução dos problemas interpessoais;
- Fornecer uma descrição de pesquisas em curso nos Estados membros que visem a criação de materiais ou programas promotores da cooperação não violenta.

São igualmente propostas acções de prevenção e educação para a não-violência⁶² na escola, quer no contexto da sala de aula, quer no refeitório, espaços de recreio, campos de jogos ou centro de recursos. É exemplo dessa actuação a proposta de Brendtro e Long (1995: 55-56) que aponta três áreas de actuação, com especial enfoque nos alunos:

1. A *prevenção primária*, dirigida a crianças desde tenra idade, diz respeito ao sistema educativo, considerado do ponto de vista macro estrutural, em complementaridade com a sociedade no seu todo e às famílias das crianças para que estas vão construindo precoce e continuamente o conceito de autodisciplina, como meio de prevenir futuras situações de violência. É valorizada a transmissão e

⁶⁰O estudo foi realizado em 1989 pela Comissão de Cultura e Educação do Conselho da Europa.

⁶¹ O Conselho Quaker para os assuntos europeus é uma organização não governamental dotada de um estatuto consultivo junto do Conselho da Europa, que procura promover as tradições da Sociedade religiosa dos amigos (Quaker) no contexto europeu. A sua sede fica na Bélgica, 50 Square Ambioris, 1040 Bruxelas.

⁶² Charney (1993:46) sugere um *curriculum* para a literacia ética (ethical literacy), dizendo: “é necessário ensinar as crianças a dar atenção e cuidados aos outros, bem como a saber receber atenção e cuidados. Isto é educação básica para a vida”. A educação para a não-violência através da educação cívica possibilita a) o desenvolvimento da competência de comunicação para que o aluno aprenda a ouvir o outro, aceite e respeite as opiniões diferentes da sua; e b) um auto-conceito positivo e realista para que, na fase adulta, esteja bem consigo e com os outros; c) a educação que o ajude a tomar decisões mais fundamentadas e com maior capacidade para se auto-determinar; d) a participação dos estudantes na vida escolar implicando responsabilidades em projectos curriculares; e) criar condições que facilitem as relações interpessoais positivas e de bem-estar entre alunos e professores.

a educação para os valores individuais das crianças e dos jovens que passam a maior parte do seu tempo na escola, enquanto as suas famílias se dedicam à sua vida profissional.

2. A *prevenção secundária* ou *intervenção precoce* consiste numa articulação da escola com as famílias dos jovens e adolescentes em risco, da comunidade e dos organismos vocacionados para a intervenção no domínio ético-social, tais como serviços sociais, as igrejas, organizações juvenis, organizações desportivas e de tempos livres, através de um trabalho cooperativo, para desenvolver estratégias de intervenção correctiva.
3. A *prevenção terciária*, junto dos jovens sistematicamente violentos na escola, é assegurada por programas de reabilitação tradicionais, embora as autoras os reconheçam inadequados. Acreditam que a substituição desses «programas pela retirada dos estudantes violentos e com problemas da escola somente transfere os problemas dos nossos sistemas educativos para os sistemas penais», sendo por isso necessário «reinventar o tratamento» (Brendtro e Long, 1995:56).

Não tendo qualquer acompanhamento, após abandono ou exclusão escolar, que algumas medidas políticas pretendem reduzir, os alunos enveredam pela marginalidade, envolvendo-se sistematicamente em actos de violência. É já nessa conjuntura que acabam por ser seguidos nas instituições de reabilitação, por cá mais recentemente chamadas de «reinserção social». Ligadas ao poder judicial, essas instituições confrontam-se com enormes dificuldades para dar resposta aos graves problemas das crianças e adolescentes. Para vencer essas contradições e obstáculos, perspectiva-se uma intervenção pessoal, institucional e social mais construtiva, que assente no desenvolvimento das capacidades da criança e do adolescente para a) serem fortes (*strength*), b) reforçar o seu poder pessoal (*empowerment*) e c) a sua resiliência (*resilience*), ou seja, a sua flexibilidade e adaptabilidade.

Esta linha de intervenção, em vez de se preocupar com o *desvio*, a falta de controlo e os factores de risco, trabalha antes com os factores protectores para o desenvolvimento do *ethos* de escola que assente na intervenção de casos excepcionais, os 4 A's (Brendtro e Long, 1995:56, citados por Freire, 2001:29) que se expressam do seguinte modo:

1. *Attachment* (ligação, vinculação): as relações positivas são pré-requisitos para o comportamento pro-social;
2. *Achievement* (sucesso): criar expectativas positivas significa a recusa em aceitar o insucesso;
3. *Autonomy* (autonomia): a verdadeira disciplina reside mais na exigência de responsabilidade do que na de obediência;
4. *Altruism* (altruísmo): ajudando o “outro”, o jovem encontra a sua própria autoconfiança.

A modalidade de violência que se manifesta entre pares é objecto de verdadeiras campanhas escolares – *Anti Bullying Campaign* (ABC) – nas escolas da Grande Bretanha, onde os alunos mais velhos recebem os queixosos em *Peer mediation* (Pain e Barrier, 2001:361). São promovidas outras intervenções em países como a Escócia, com a campanha *Sheffield project* (1991-1993), promovida pelo departamento de Educação, sob a direcção de Smith, que retoma a campanha norueguesa de Olweus (1981-1983). Por sua vez, os Alemães e os Japoneses apropriam-se da «ABC» implementada nas escolas públicas inglesas, que propõe uma abordagem preventiva sem recurso à punição ou sanção, preconizando antes uma «atitude *anti-bullying*» pela criação de grupos de diálogo e de mediação entre pares.

Os diferentes tipos de programas de intervenção para prevenir e reduzir os comportamentos que perturbam o clima escolar são de duas categorias: os que se destinam aos indivíduos e os que têm como alvo a comunidade escolar no seu todo. Entre estes programas, distinguem-se: o PATHS («Promoting Alternative Thinking Strategies»), PATHE («Positive Action through Holistic Education», Gottfredson 1986), STATUS («Student Training through Urban Strategies», Gottfredson, 1990), o «I Can Problem Solve», o «Be-prox» (contra a vitimização no jardim de infância, Alsaker, 2004), LIFT («Linking the Interests of Families and Teachers») e o Programa Flamento de luta contra o *bullying* na escola primária e no colégio (Stevens *et al.* 2000).

8. Resumo

Ao longo do capítulo que agora encerra, foi feita referência à variedade terminológica para classificar um fenómeno que mais ou menos consensualmente se passou a designar por

«violência na escola» ou «violência escolar». A partir da literatura de referência, verificaram-se dificuldades na definição daquilo que, de forma consistente, os especialistas entendem pelo referido fenómeno que, desde a década de 90, tem vindo a sofrer um intenso processo de construção na comunidade científica, enquanto objecto de estudo, em estreita relação com a realidade social e política dos diferentes países. Viu-se que a semântica da violência escolar está em conexão com a percepção dos sujeitos e, particularmente, da vítima, o contexto social onde ocorre, dentro de um sistema envolvente de valores.

A emergência de novas formas de conflituosidade, a partir daquilo que Habermas (1981) designa «esferas da reprodução cultural e da socialização», traduz na opinião de Bonafé-Schmitt (2001:256-257), uma «crise» dos modos de integração social que atinge também as instituições escolares e as relações interpessoais que aí se vivem. Como vimos, o vandalismo ou delinquência, entre outras formas de violência – verbal, física, psicológica, sexual, levando por vezes ao suicídio (violência contra *si*) – são alguns indicadores que parecem testemunhar essa «crise» de integração dos diferentes públicos, que se opera em muitos estabelecimentos. Enquanto lugares de socialização, as escolas, em circunstâncias de um “clima em crise”, despertam para o questionar dos modelos de integração social que parecem levar, segundo Cusson (1990), ao enfraquecimento da solidariedade e à dissolução da comunidade e das relações interpessoais no interior das instituições. Ao longo desse processo, dá-se o acelerar de atomização do indivíduo, tendo como corolário o fechamento de sujeito sobre *si* ou sobre o seu grupo, com consequências para a construção da sua identidade pessoal e social.

Referimos que a *massificação escolar* impôs mudanças nas regras da escola tradicional, de modo a integrar a pluralidade de alunos, independentemente da sua origem, etnia, condições sociais, económicas ou familiares, a concorrer para um “entrecruzar de culturas” e vivências distintas. O clima *multi-étnico* parece potenciar algumas situações de conflito, agressividade e violência, decorrentes da confrontação de valores e rupturas culturais, que deixam marcas nos sistemas institucionais (Afonso, 2001:51), embora os problemas sejam sentidos de forma distinta pelos sujeitos (Amaro *et al.* 2001:54) de acordo com a sua cultura ou posição social.

Com o encontro, nos mesmos espaços, de alunos de faixas etárias díspares e percursos escolares diversificados, os autores reconhecem um rol de crispções decorrentes de um panorama educativo multicultural atingido, nos últimos anos, por uma violência anti-

institucional (Wieviorka *et al.*, 1999), com consequências de vária ordem para as pessoas. É necessário reconhecer nesta modalidade de acção, a que recorrem alguns jovens, uma forma dos mesmos se tornarem visíveis no espaço público (Peralva e Mace, 2002). Essas vivências que potenciam o confronto de saberes, expressões e histórias plurais, com interlocutores diversificados, oferecem em contrapartida a descoberta de outras formas de estar e o enriquecimento pessoal e social de todos os intervenientes educativos.

Em busca desse reconhecimento, as novas tecnologias como a Internet e os telemóveis são ferramentas usadas frequentemente pelos jovens para a gravação e projecção de imagens pessoais e de terceiros, que permitem uma dimensão à escala planetária. Os seus perigos começam a ser conhecidos, a atender pelas orientações do Ministério da Educação no módulo curricular não-disciplinar “Cidadania e Segurança”, dirigido ao 5º ano de escolaridade. Um dos objectivos deste módulo consiste em desencadear a educação da camada mais jovem para a segurança na internet, aprendendo precocemente a aplicar regras de divulgação e recepção de imagens ou informação para prevenir situações e encontros virtuais indesejáveis.

Para acentuar a complexidade dos parâmetros constitutivos da violência escolar, que foi assunto largamente apreciado neste capítulo, retomamos algumas das considerações que convergem das opiniões dos autores revisitados (Charlot e Emin, 2001; Mougnotte, 2002; Debarbieux, 2006, entre outros citados). Destacam-se as seguintes conclusões, ficando algumas problemáticas em aberto a evidenciar um processo científico em construção:

- A violência pré-existe à escola, é-lhe exterior e a sua reprodução é aí inevitável.
- A pluralidade de critérios na tipificação do que é «normal» ou «patológico», indo da palavra, tom de voz e circunstâncias de natureza mais brutal, ultrajante ou injuriosa.
- O registo das ocorrências traduz o “grau de vigilância” e não a frequência objectiva dos acontecimentos por falta de bases de dados rigorosas, com resultados fiáveis, daí se admitir a existência de «cifras negras» não contemplados nas estatísticas. As práticas com armas de fogo afectam a opinião pública e estigmatizam os estabelecimentos, desvalorizando as “microviolências” que minam o clima escolar. Os inquéritos de vitimização são os instrumentos que mais

recentemente têm vindo a ser usados pela comunidade científica para medir a expressividade da violência.

- A dimensão política do problema implica que se anuncie uma estabilização ou decréscimo dos actos de violência escolar, ao passo que a hostilidade convida a sublinhar o agravamento do problema.
- A violência é mais visível nas escolas situadas em zonas degradadas da periferia ou em bairros sociais, com os grupos rivais (*gangs* e bandos), ou antigos alunos excluídos do sistema, a criarem conflitos e violências «internas».
- A preocupação com a reputação do estabelecimento de ensino conduz os seus responsáveis a minimizar as situações de violência, em vez de as valorizar, tratando-as devidamente. O grau de tolerância e as práticas disciplinares do pessoal escolar, assim como o regulamento interno e as disposições legais são factores importantes.

No próximo capítulo, vamos reflectir sobre a construção jornalística da violência escolar, procurando identificar as diferentes correntes de investigação, simultaneamente ancoradas nos media e na temática da violência escolar, para a delimitação de um quadro teórico e metodológico em que possamos inscrever o estudo empírico que apresentaremos na terceira parte do presente trabalho. Para o efeito, vamos apreciar abordagens de natureza empírica que anunciam tendências e conclusões da pesquisa com foco na construção jornalística da violência escolar e da sua ligação com a delinquência juvenil. Vamos detectar nesses trabalhos os discursos que permitem sistematizar a diversidade de representações dos actores sociais com voz nos diferentes meios de comunicação social sobre o fenómeno em questão. Tentaremos explicar como decorre a relação entre os media e a escola, entre os jornalistas e os especialistas ou investigadores, entre outras fontes de informação.

CAPÍTULO III – NOTICIABILIDADE DA VIOLÊNCIA ESCOLAR

«O tema da violência e dos media tem, felizmente, até à data, feito correr mais tinta do que sangue! Mas a tinta correu a jorros...»

Thierry Vedel
(2001:9)

Len
Masterman (1985:2)

Thierry Vedel (2001:9)

«as notícias dizem-nos o que queremos saber,
o que precisamos saber, e devemos
saber»

Gaye Tuchman (1978:1)

1. Introdução

«Os media são importantes modeladores das nossas
percepções e ideias... não só proporcionam informação
acerca do mundo, como também modos de o ver e de o
entender... os media assinalam o que é importante e o que é
trivial, mediante o que ressaltam e o que ignoram, mediante
o que silenciam ou omitem».

Len Masterman (1985:2)

A violência escolar, assim como outras formas de violência, antes remetidas para o espaço privado do lar e do sistema de controlo da instituição escolar, nos anos mais recentes têm vindo a ganhar visibilidade pela forma como os meios de comunicação social actuam no espaço público, enquanto mediadores simbólicos na construção das representações subjectivas e colectivas da violência. As interacções humanas quotidianas, que tendem a pôr em risco a ordem social, numa época que Lyotard (1989) qualifica de “transitória”, desencadeiam discussões e debates pela lente dos media que promovem junto do público a

consciência de ilegitimidade ou ilegalidade de comportamentos dos sujeitos que atentam contra a integridade física e psíquica das vítimas.

Ao proporcionarem notoriedade às diferentes estratégias de controlo formal, que o poder político utiliza na manutenção da ordem pública, os media oferecem igualmente destaque às estruturas não formais da comunidade para a redução de riscos das múltiplas manifestações de delinquência juvenil, criminalidade e insegurança, no espaço social ou mais cingidos à geografia escolar, ocupacional e terapêutica, de modo a favorecer a integração social das sujeitos. São publicitadas linhas de prevenção e segurança pública, com sistemas de policiamento, concentração de meios, distribuição dos efectivos operacionais e formas de patrulhamento auto ou apeado junto dos estabelecimentos de ensino.

É encenado o confronto de ideologias e percepções distintas e até em conflito sobre os fenómenos da sociedade de massas individualista em que vivemos (Dubet e Martuccelli, 1998:249) e cujo efeito global e transitório nos é dado pelos media, como uma «realidade», na medida em que ao actuarem como mediadores encerram o «reflexo» da própria sociedade e do mundo em tensão permanente. Essa actividade de representação da vida social e definição do mundo, determinante para a formação de opiniões, frequentemente em confronto de ideias e ideologias pessoais ou agregadas a grupos de referência, desenvolve-se em domínios como a *vida política*, *movimentos sociais* e *espaço público* (Dubet e Martucelli, 1998:271).

Na actualidade, os media são palco para vozes que antes da década de 90, por força de regulamentos e funcionamento, como é o caso das forças policiais, se exprimiam sobretudo por meio de relatórios internos, na maior parte das vezes de desconhecimento público. Desde então, faz notar Mucchielli (2001) para a realidade francesa mas que é igualmente verificável entre nós, constitui novidade a participação de algumas chefias da ordem em colóquios, entrevistas aos media, artigos publicados em revistas de grande tiragem ou para-universitárias. O discurso de tais responsáveis, na qualidade de fontes de informação experientes, obtém estrategicamente legitimidade junto do público, por se tratar de pessoas directamente conhecedoras dos fenómenos do espaço público, socialmente percebidos como violentos.

É necessário questionar se a construção social da violência escolar não estará, por hipótese, imune a estas mudanças na forma como têm vindo a ser publicitadas, na última década e meia, as diferentes dimensões dos conflitos sociais pelas fontes jornalísticas. É

opinião mais ou menos generalizada (Oliveira, 1998) que o processo de intensa mediatização de um conjunto alargado de situações, reunidas de forma arbitrária sob a designação de «violência na escola» ou «violência escolar», resulta numa representação controversa, opondo actores no terreno, polícias e especialistas, nutrindo sentimentos de insegurança e alarmismo.

Inicialmente, acreditava-se que os media procediam como instrumento de influência⁶³ poderosa, directa e eficaz (*teoria hipodérmica*),⁶⁴ associada à propaganda e manipulação persuasiva das massas. O paradigma de Lasswell (1948)⁶⁵ tenta responder à questão «Quem diz o quê, a quem, através de que canal ou meios e com que efeito ou efeitos?» O modelo de investigação dominante de Lazarsfeld,⁶⁶ denominado *Mass Communication Research*, é também conhecido como teoria dos *efeitos limitados* dos meios de comunicação sobre as atitudes e os comportamentos dos sujeitos. É elaborada a *teoria de exposição e percepção selectiva* para designar a atenção dos membros da audiência (Katz e Lazarsfeld, 1979:23-25), no que toca à sua motivação, personalidade e atitudes, como factores determinantes para compreender o tipo de conteúdos jornalísticos seleccionados e os significados que lhes são atribuídos pelas pessoas.

A partir da década de 80, a perspectiva psicossocial da linha dos *usos e gratificações*, centrada na *recepção* e interpretação de textos e imagens, permite avaliar «o que é que as pessoas fazem com os media», como os utilizam, vêem e interpretam as imagens em vez de se questionar «o que é que os media fazem às pessoas?», como acontecia com os modelos precedentes. São ainda de reter a *teoria de espiral do silêncio*, da alemã Elisabeth Noelle-Newmann (1974, 1980, 1995), e a *teoria do campo jornalístico*, de Pierre Bourdieu (1996), retomando a anterior crença no «poder simbólico»⁶⁷ e no protagonismo dos *media*, sobretudo nas abordagens com foco na relação entre violência e televisão e poder dos media em «impor

⁶³ A pesquisa costuma distinguir três períodos distintos sobre os efeitos que a comunicação social exerceria sobre os comportamentos dos indivíduos: a) o *modelo hipodérmico* (1914-1940); b) o *modelo dos efeitos limitados* (1940-1979); c) o *regresso à teoria dos efeitos* (desde o final dos anos 1970 até à actualidade).

⁶⁴ A *teoria da agulha hipodérmica* propõe: quanto maior for a exposição aos *media* e aos conteúdos violentos das suas mensagens, maior seria o efeito exercido sobre os sujeitos e, consequentemente, passaria a haver mais violência na sociedade, sobrevalorizando-se assim o carácter onnipotente dos *media* e a vulnerabilidade do indivíduo.

⁶⁵ Segundo Lasswell (1948), as principais *funções* sociais da comunicação seriam a) providenciar «*informação*» sobre os acontecimentos na sociedade e no mundo como forma de *vigilância* sobre as relações de poder e o ambiente; b) possibilitar a «*correlação*» das partes da sociedade na resposta ao meio e, por último, c) assegurar a «*continuidade*» para a transmissão da herança cultural. Posteriormente, Wright (1960) adiciona-lhes o d) «*entretenimento*», que consiste em providenciar diversão e meios de descanso como recompensa individual e redução da tensão social e e) a «*mobilização*» generalizada por objectivos nas diferentes esferas sociais e políticas.

⁶⁶ Durante os anos 40, Lazarsfeld, P. F., Berelson, B. e Gaudet, H. (1948:151) acreditam que as ideias passam da rádio para os líderes de opinião e destes para outros sectores menos activos da população.

significações como legítimas, dissimulando as relações de força que são a sua força» (Bourdieu e Passeron, 1970:23). Os meios de comunicação social são assim percebidos como ferramentas poderosas que actuam na mudança das atitudes dos sujeitos, que desejam partilhar as opiniões públicas dominantes, sendo por isso descritos como indivíduos auto-dirigidos, sem opiniões fortes sobre os assuntos da ordem do quotidiano.

Os espectadores e leitores, expostos às notícias com enfoque num problema social específico, como é por exemplo a violência escolar, estarão mais receptivos aos assuntos tratados, criando-se assim a ideia de que os programas das redes noticiosas possuem uma poderosa capacidade de moldar a *agenda pública* (Yengar, Peters e Kinder, 1982, 1991:93, citados por Traquina, 2001:35). De acordo com a tradição alemã, as pessoas revelam tendência para orientar as suas opiniões por posições e ideologias dominantes, evidenciadas pelos media, o que parece resultar na ideia de que a modificação de normas, valores, opiniões e crenças, a longo prazo, tem por base imagens e representações da realidade social.

McQuail (2003: 313-314) assinala que os media terão sido atacados, desde os seus primórdios, pelo seu contributo para o crime, a violência e a agressão, com um grau desproporcionado em relação à experiência da realidade. A literatura dá no entanto conta das resistências dos indivíduos às mensagens persuasivas, interpondo-se entre o emissor e o receptor uma série de filtros que mediatizam as mensagens e potenciais influências. As tendências globalizantes dos novos media electrónicos, que transportam as mensagens e conteúdos para além das fronteiras locais, regionais, nacionais, tornam mais problemática e quase impraticável a actividade de filtragem das diferentes matérias, junto de um público tão vasto numa escala planetária. Os indivíduos mergulham por esta via num banho de símbolos, discursos e imagens, sem comparação possível com aquilo que poderia ser oferecido pela Igreja, a escola, as redes de bibliotecas e pelas discussões entre vizinhos do bairro ou da comunidade. As mudanças na sociedade, directamente relacionadas com a educação escolar e o comportamento dos seus públicos, a que estão subjacentes diferentes indecisões e uma natureza incompleta e contraditória, passam também a figurar nas heterogéneas e variáveis práticas discursivas dos meios de comunicação social (Fairclough, 1995).

Os textos dos media constituem, por conseguinte, um barómetro social das trocas culturais e políticas, dos movimentos e problemas da realidade factual, aquela que existe

⁶⁷O poder simbólico, a que se refere Bourdieu, resulta da «enunciação, para fazer ver e fazer crer, confirmar ou transformar a visão do mundo e, deste modo, a acção sobre o mundo, portanto o mundo; só se exerce se for reconhecido». A «destruição do poder simbólico supõe a tomada de consciência do arbitrário, isto é, a revelação da verdade objectiva e o aniquilamento da crença» (Bourdieu, 1989:7-15).

para além do universo de cada sujeito e da sua percepção subjectiva. As suas distintas linguagens devem ser encaradas como material valioso e renovador para a investigação em educação e violência escolar, num quadro social em que impera a informatização das sociedades em rede, que se afigura como recurso importante para o desenvolvimento do saber e transmissão de conhecimentos, apesar das críticas que lhe são dirigidas.

Poder-se-ia então questionar que correlação existe entre a violência escolar e a violência dos media, sabendo-se que alguns autores acusam estes últimos de exercerem uma influência nefasta sobre as crianças e os jovens mais desprotegidos. A literatura nesta área de referência é extensa, sobretudo nos Estados Unidos onde a indústria audiovisual é antiga e poderosa, tendo o assunto sido objecto de profunda investigação científica, desde o início dos anos vinte e trinta, a julgar pela pesquisa de Barbara Wilson (1995:21) que localiza mais de 5000 inquéritos e centenas de estudos publicados sobre aquela problemática.⁶⁸ A autora recorda que os resultados da inquirição sobre o impacto da violência nos media, além de inconstantes e contraditórios, vêem as suas metodologias frequentemente contestadas, admitindo-se no entanto que *«em certas circunstâncias, a violência mediatizada pode favorecer a agressividade, a dessensibilização e o medo dos telespectadores»*.⁶⁹

Mais recentemente, a emergência de novas tecnologias com jogos de vídeo e Internet, acessíveis por telemóvel, têm vindo a resultar em estudos (Cooper e Mackie, 1986; Schrage, 1993) na linha da pesquisa do impacto da violência dos media sobre as audiências mais jovens, como um problema social. McQuail (1983, 2003:40) recorda que o «pânico moral» relacionado com o surgimento de novos media e a tendência para os associar à cobertura do crime, sexo e violência, obtém expressividade sempre que surge no espaço público um problema insolúvel ou inexplicável, percebido como o aumento de desordem social.

Assim, parece justificar-se a análise dos mecanismos de composição da cobertura jornalística das violências escolares, com especial enfoque nas representações e discursos dos actores sociais incluídos ou nos silêncios quando suprimidos (van Leeuwen, 1997), para

⁶⁸Thierry Vedel (1995:9-12) destaca Frau-Meigs, Winterhoff-Spurk; Barbara J. Wilson (1995:21) assinala Andison, 1997; Comstock e Paik, 1991; Donnerstein e Linz, 1995; Liebert e Sprafkin, 1988, dizendo que as conclusões destes autores são complexas e, por vezes, divergentes.

⁶⁹As preocupações vão no sentido de saber se as horas passadas a ver filmes violentos nas salas de cinema não estariam ligadas à delinquência juvenil (Blumer e Hauser, 1933). Os estudos sobre a observação das crianças, que iam ao cinema, permitiram concluir que a visão de filmes contribui para que os jovens expressem as suas vivências com mais facilidade, a partir das imagens que são projectadas, dependendo dos sujeitos, das suas experiências e do meio (Blumer, 1939). Depois, a atenção incidiu na influência (efeitos) nefasta da televisão sobre os seus públicos, sobretudo nos mais jovens (Comstock, Chaffee, Katzman, McCombs e Roberts, 1978).

apurar os papéis sociais desempenhados, as suas ideologias e qual a sua percepção do fenómeno.

2. O jornalismo contemporâneo e a construção social da realidade

Nas últimas décadas, as pesquisas em comunicação social têm vindo a avançar um conjunto de teorias sociológicas como reacção aos modelos funcionalistas dominantes, na primeira metade do século XX, nos EUA e em países permeáveis à cultura americana (Lemert, 1993, citado por Tuchman, 1991:78). A *teoria funcionalista* concebe os media como «autodirigidos» e «autocorrectores», mais de manutenção da sociedade do que como fonte de grandes mudanças. São consideradas as questões de integração social, as práticas e as instituições sociais em termos de «necessidades» da sociedade e dos indivíduos (Merton, 1957, cit. por McQuail, 2003:81).

Na Europa, os quadros teóricos situam-se em duas linhas dominantes, assentes na *perspectiva crítica* e na *perspectiva estruturalista*. Enquanto a primeira busca denunciar a suposta manipulação ideológica dos media, no âmbito da Escola de Frankfurt (Horkheimer, Adorno, Marcuse e Benjamin), a segunda ambiciona determinar a estrutura invariante ou código subjacente às variações linguísticas dos falantes, na esteira das propostas da Escola Semiótica (Barthes, Greimas). No Reino Unido, os estudos da Glasgow Media Group (1976, 1980, 1985) e de Golding e Elliott (1979) permitem apurar padrões de omissão dos media, semelhantes às conclusões a que tinha chegado Breed (1958) através da análise de conteúdo «inversa». Este autor constatou que os jornais americanos omitiam notícias, cujos conteúdos pudessem ofender valores religiosos, familiares ou patrióticos, de modo a proteger o «poder» e a «classe», por meio da laboração dos media e da sua capacidade de selecção dos eventos do quotidiano.

O estudo da cobertura jornalística anglo-saxónica das movimentações dos mineiros, nos anos 80, possibilitou ao Glasgow Media Group comprovar que os media incluíam nas suas peças jornalísticas as vozes de especialistas, omitindo as opiniões e pontos de vista dos sindicalistas e dos mineiros. Quando estas vozes apareciam eram usadas para legitimarem o Estado, através da selecção ou omissão dos conteúdos jornalísticos do tecido social capitalista. Na sequência do trabalho de Poulantzas e Althusser, Hall (1977:366) emprega as expressões «simulações», «deslocações», «fragmentação» e «imposição de uma unidade ou

coerência imaginária» para se referir aos processos ideológicos dos media e à dificuldade de reportar conflitos de classes e casos de exploração. Hall reconhece, assim, a tendência dos órgãos de informação para ignorar os interesses dos trabalhadores e as insurreições da vida social.

Estas linhas de investigação, ancoradas nos valores de *objectividade, equilíbrio e imparcialidade*, anteriormente nucleares no campo da ideologia jornalística, vão ser alargadas a partir da década de 80. Germina, então, a questão fundamental que consiste em averiguar a distorção na informação veiculada pelos media. Este factor obriga a olhar mais profundamente para os sistemas de significação em que se inscrevem os textos jornalísticos para detectar, por via da utilização da análise crítica do discurso, as mensagens implícitas, escondidas e incertas, que se encontram numa estrutura bem mais profunda que a *análise quantitativa* não permite revelar por uma leitura de superfície dos textos.

Para apreciar as mudanças na investigação sobre a sociologia da produção das notícias, seguiremos de perto as tradições de análise avançadas por Michael Schudson (1989, 1991, 1996, 2000) nas quais o autor enfatiza a variável redactorial dos jornais a que reconhece diferenças consoante o regime político, propriedade e influência das condições tecnológicas, em termos de liderança e agenda mediática. Também reveste especial interesse a obra *Making News* de Gay Tuchman (1978) pela complementaridade de reflexões que anuncia relativamente à tradição da investigação sociológica. Enquanto a autora concebe a informação e *estórias* do jornalismo como *construção social da realidade*, para acentuar a “fabricação” das notícias pelos diferentes profissionais, Schudson (1991) prefere antes falar da *organização social da informação*.

A proposta de Schudson (1991:266)⁷⁰ permite suplantar, a partir de Weber (1921,1946), Park (1922,1923) e Hughes (1940), o estudo formal da organização e produção das notícias sobre o “*gatekeeping*”,⁷¹ metáfora usada para descrever a selecção e controlo de entradas dos conteúdos jornalísticos a figurarem nos media. Apreendidas como produto da transacção entre jornalistas e as suas fontes, é também reconhecido que as notícias transportam “conhecimento” (Gans, 1979; Ericson *et al.*, 1989; Tuchman, 1995:87) e

⁷⁰Numa década são conhecidas quatro versões do ensaio inicial de Schudson (1989:283-306,1991:263-282,1996:141:159,2000:175-200) que sofre algumas reformulações, justificadas pela variação do factor tempo. O autor manteve o título *The Sociology of News Production*, a que acrescentou mais tarde a expressão *Revisited e (Again)*.

⁷¹Lewin da Psicologia Social estabeleceu o termo «gatekeeper» num artigo publicado em 1947. Posteriormente, é usado nas Ciências Sociais, primeiro por White, em 1950, para dar conta das escolhas e decisões do jornalista/*gatekeeper* (Traquina, 2001:70) no processo de produção das notícias, depois por Gieber (1964) que questiona as ideias defendidas por White.

“cultura”, ao incorporarem suposições acerca do que é importante, do que faz sentido no tempo e no lugar em que se vive (Schudson, 1995:14).

A análise comparativa sobre o jornalismo americano evidenciou três tradições na investigação que ajudam à compreensão das mudanças contínuas na produção de notícias, como instituição social e como género político, nas últimas três décadas (Tuchman, 1991:82). São as seguintes essas três perspectivas de análise:

1. *A perspectiva de economia política* das notícias, segundo as ideias marxistas, advoga que os media tendem a ignorar questões de classe e de poder (Murdock e Golding, 1977; Golding e Middleton, 1982; Murdock, 1982; Herman e Chomsky, 1988);
2. *A perspectiva da organização social* das notícias realça o sistema social e económico, as interações entre os indivíduos e as instituições, a construção social das ideologias, o que os sociólogos chamam macro e micro-teorias. Esta perspectiva também se propõe entender os constrangimentos inerentes às rotinas dos jornalistas (Tuchman, 1978; Fishman, 1980; Gitlin, 1980);
3. *A perspectiva cultural* ou *antropológica* analisa as notícias como sistemas culturais e simbólicos com implicações ideológicas (Tuchman, 1991:78).

A perspectiva de economia ou *acção política*, caricaturada como *teoria conspiratória* por ser entendida com sendo capaz de manipular a opinião pública através de um discurso fechado (Schudson, 1991:267-269),⁷² é construída a partir do prestígio das ideias clássicas marxistas e da análise crítica da estrutura política e económica dos media (McQuail, 2000:85). As empresas jornalísticas, que são parte integrante do sistema económico e detêm fortes ligações ao sistema político, promovem a concentração de organizações fazedoras de lucros com o consequente desequilíbrio das notícias e despreço pelos públicos menos influentes.

⁷² A tradição de *economia política* ou teoria de *acção política* (Traquina, 2001:80-81) defende que os outros modelos de análise tendem a ignorar questões de classe e de poder (Golding e Middleton, 1982; Herman e Chomsky, 1988; Murdock, 1982; Murdock e Golding, 1977). No entanto, é-lhes reconhecido o estatuto semi-autónomo para que exerçam hegemonia ao limitar as agendas específicas do processo político e dos universos culturais, através das representações dos *media* (Gramsci, 1971; Althusser, 1977; Sallach, 1974, in Tuchman, 1991:81).

Um dos trabalhos mais conhecidos, na linha da perspectiva de economia política, é de Herman e Chomsky, intitulado *Manufacturing of Consent* (1988,1994),⁷³ no qual os autores anunciam o «*modelo de propaganda*» dos meios de comunicação social. Para o efeito, inspiram-se nas ideias de Lippman (1922:152) sobre o poder e a manipulação «refinada» dos media que buscam a criação de «consensos» nacionais ou da comunidade, inclinando-se a mostrar os problemas como solucionáveis dentro das «*regras estabelecidas da sociedade e da cultura*» (McQuail, 2000:474). Neste sentido, as «desconexões» nas notícias mobilizam suportes, favorecendo o poder e os interesses dos que dominam a actividade pública e privada (Schudson:1991:269). Nelson Traquina (2001:81) parece concordar com esta opinião, quando afirma que os políticos e agentes sociais utilizam os media consoante a sua cor partidária para projectarem na sociedade a sua visão do mundo.

Um segundo grupo de estudos, tendo por base teórica o interaccionismo simbólico⁷⁴ ou visão construtivista⁷⁵ da sociedade (Molotch e Lester, Tuchman) de inspiração fenomenológica e etnometodológica,⁷⁶ advoga a natureza sistémica da vida social e as interacções entre os indivíduos e a sociedade. A concepção fenomenológica partilha o conceito de «*construção social da realidade*» (Berger e Luckmann 1966;⁷⁷ Halloran *et al.*, 1970; Cohen e Young, 1973; Hall *et al.*, 1973; Molotch e Lester, 1974; Schlesinger, 1977; Hall *et al.*, 1978; Tuchman, 1978), contrariando a ideia do *espelho* ou *janela* como metáforas da mediação simbólica dos media.⁷⁸

⁷³Herman e Chomsky (1988,1994) desenvolveram, no âmbito da economia política dos *media* americanos, uma teoria crítica «híbrida» (McQuail, 2000:473-474) dos efeitos sistemáticos a longo prazo, sob a forma de um «modelo de propaganda». Segundo este modelo, as notícias nos países capitalistas passam por vários «filtros» ideológicos, económicos ou publicitários, e dependem da gestão das notícias e da confiança nas fontes oficiais. Os autores reconhecem uma linha tendenciosa relativamente ao governo existente, ao modelo de propaganda, às vítimas que são notícia e aquelas que o não são, como forma de legitimar e ofuscar o Terceiro Mundo.

⁷⁴A corrente de *interaccionismo simbólico* surgiu há cerca de 60 anos (Denzin, 1995), quando Mead escreveu o livro *Mind, Self and Society*. A partir daí passou-se a teorizar que os seres humanos criam um mundo de experiências resultante do processo de interacção social, em que se dá a fusão do *self* à medida que os seres humanos vão sendo capazes de formar *actos sociais* ou *co-actos* (Burr, 1995).

⁷⁵O movimento construtivista social adopta a crítica pós-modernista da ciência positivista-empiricista e a sua concepção de verdade e conhecimento.

⁷⁶A perspectiva etnometodológica consiste na ida dos académicos aos locais de produção para observarem os profissionais do jornalismo na “fabricação” da matéria jornalística, e compreenderem a sua atitude e acção (Schlesinger, 1978; Tuchman, 1978; Fishman, 1980; Gurevitch e Blumler, 1982,1993).

⁷⁷O livro *The Social Construction of Reality* de Berger e Luckman (1966) influencia o construtivismo social dentro do ramo da sociologia. Para estes autores existem três processos fundamentais para a construção social da realidade: a externalização (quanto as pessoas agem no mundo), a objectivação (ou consciencialização da existência factual), e a internalização (compreensão da natureza do mundo).

⁷⁸Segundo a concepção tradicional dos meios de comunicação, o relato mediático é ao mesmo tempo *espelho* e *espectáculo*, tecnologia de conhecimento e representação pictórica do real, enquanto outros autores preferem a concepção da *janela* como metáfora explicativa operada pelos *media* (Aguado, 2003:60-61).

Gay Tuchman (1978) realiza a sua pesquisa a partir da *observação participante* em empresas jornalísticas e utiliza a *análise de conteúdo* da produção de notícias na imprensa do contexto americano. A socióloga reconhece que os jornalistas e outros trabalhadores dos media são produtores de informação, à medida que procedem à selecção e tratamento da matéria noticiosa, no âmbito de estruturas organizacionais, sociais e políticas sujeitas a mudanças tecnológicas, económicas ou ideológicas. Constata que, por força da disseminação dos conteúdos em redes transnacionais, as questões políticas e sociais da realidade norte-americana acabam por desempenhar o estatuto de modelos profissionais e de organização das notícias para outras entidades e universos internacionais.

Esta tendência de «transnacionalização» ou «americanização» (Tunstall, 1977, citado por Tuchman, 1991: 82) globalizante da cultura, numa *sociedade de rede global* (Castells, 2003), é resultado da abrangência dos canais mediáticos que transportam as mensagens e conteúdos para além das fronteiras estritamente locais, regionais ou nacionais. Nesse sistema de transmissão e recepção dos conteúdos jornalísticos, as novas tecnologias e os meios de comunicação em rede são aceleradores do fenómeno de globalização, com consequências culturais que podem «ser olhadas como positivas, quando as culturas locais são enriquecidas por novos impulsos e ocorre uma combinação criativa», mas «frequentemente são vistas como negativas, pelas ameaças à identidade cultural, autonomia e integridade» (McQuail, 2000:503) dos sujeitos e comunidades dos distintos universos de referência.

A composição das notícias dentro de um conjunto de forças nas empresas jornalísticas, que ocupam uma dimensão comercial de concorrência, afecta indirectamente, na opinião de Schudson (2000:186), o processo de construção e circulação das notícias para maximizar os benefícios económicos. A teoria construtivista, inicialmente avançada por Breed (1955), consiste no alargamento do âmbito individual da produção das notícias, rejeitando claramente a teoria do *espelho*,⁷⁹ atendendo aos seguintes argumentos de Gergen (1994) e Burr (1995), cuja sistematização é proposta por Traquina (2001:60):

- *Uma posição crítica face ao conhecimento fornecido como «verdade»:* não é possível estabelecer uma distinção clara entre a realidade social e a sua representação nos media, porque as notícias ajudam a construir a própria realidade,

⁷⁹ Segundo a concepção tradicional dos meios de comunicação como espelho do real, o relato mediático é ao mesmo tempo *espelho* e *espectáculo*, tecnologia de conhecimento e representação pictórica, enquanto outros autores preferem a concepção da *janela* como metáfora explicativa da mediação simbólica operada pelos media (Aguado, 2003:60-61).

num trabalho feito diariamente, não se tratando pois de uma reportagem fidedigna do mundo factual (Tuchman, 1978:179);

- *Avaliar as formas de discurso existentes é ao mesmo tempo avaliar padrões de vida cultural*: a linguagem não actua como veículo directo dos acontecimentos, porque a neutralidade da linguagem não existe e o mundo é construído numa constante variação de significados em função dos contextos. Wittgenstein designa «jogos da linguagem» a maneira como são usadas as palavras em padrões de inter-relacionamento, tais como rituais, relações de controlo e dominação ou modos de vida;
- *Os media noticiosos estruturam a representação dos acontecimentos*, tendo em conta factores estritamente relacionados com a organização do trabalho jornalístico (Altheide, 1976), as limitações orçamentais (Epstein, 1973) e a própria maneira como a *rede noticiosa* é edificada para responder à imprevisibilidade dos acontecimentos (Tuchman, 1978).
- *As formas e os termos pelos quais se consegue compreender e descrever o mundo ou o self são artefactos sociais e produtos de inter-relações entre as pessoas*, sustentados no tempo pelas vicissitudes sociais e culturais.

Na linha da perspectiva construtivista, os actores sociais são encarados como «utilizadores de discursos» (Burr, 1995) ao usarem a linguagem para manipularem os sujeitos e atingirem os seus próprios fins, na posse de repertórios interpretativos que funcionam como ferramentas usadas na descrição dos acontecimentos. Tais instrumentos discursivos são utilizados pelos indivíduos para fabricarem versões de acções, eventos, processos cognitivos e outros fenómenos sociais. Esses repertórios interpretativos têm como função permitir que os actores sociais justifiquem as diferenças das ocorrências, escusem ou validem a sua conduta, evitem a crítica ou, pelo contrário, garantam uma posição credível nas suas interacções. Por esta via, os utilizadores do discurso são participantes activos da vida social, num processo em construção que implica a selecção e recorte dos eventos do mundo e o poder para os representar de modo verosímil, depreende-se das considerações adiantadas por aquele autor.

A investigação inscrita na linha cultural propõe o paradigma das notícias como «narrativa jornalística» com ideias, imagens e «*símbolos de condensação*» (Gamsom, 1984),

uma forma de contar histórias – *estórias* – que devem ser distinguidas da “informação”, sublinha Traquina (2001:154). Este paradigma, alerta o autor, não visa «rebaixar» as notícias, negar a sua consonância com a realidade externa, nem acusá-las de serem fictícias. Permite, antes, evidenciar o seu carácter documental público, enquanto realidade construída com validade interna e forma de conhecimento (Tuchman, 1978; Bird e Dardenne 1993:265, citados por Traquina, 2001:154). O modelo cultural das notícias possibilita, ainda, o entendimento e explicação de valores, imagens e estereótipos que emergem de construções narrativas (Schudson, 2000: 189), cuja *intriga* acciona a progressão das histórias (Ricoeur, 1991:26)⁸⁰ da experiência humana quotidiana.

João Correia (2000:200) assinala o carácter «*heterogéneo e discordante*» de tais narrativas por dependerem da linguagem e do saber jornalístico que partilha:

«por um lado, características do saber narrativo, caracterizado pela poliformidade de saberes e enunciados (cognitivos, avaliativos, prescritivos), abertura ao mundo da vida e ao consenso consuetudinariamente fundado. Por outro lado, parece trazer dentro de si uma ambição de cientificidade que pressupõe a hegemonia do uso cognitivo da linguagem e a atribuição do monopólio desta forma de saber» (Correia, 2000:199).

Se as construções narrativas pressupõem uma *intriga* mediadora «entre o acontecimento e a história, significa que só é acontecimento o que contribui para a progressão de uma história» (Ricoeur, 1991:26), com «ingredientes da acção humana que, na experiência quotidiana, permanecem heterogéneos e discordantes» (Correia, 2000:200). Desde logo, «um evento não é apenas o que acontece no mundo; é também uma *relação* entre um certo acontecimento e um determinado sistema simbólico», frisa o antropólogo Marshall Sahlins (1985:153, citado por Schudson, 1991:151), tornando significativas e interpretáveis as notícias, como parte da cultura, quando consideradas nas formas textuais e no seu teor figurativo.

Autores como van Dijk (1983, 1985, 1988), Fowler (1991), Fairclough (1995, 2003) van Leeuwen (1997), Ponte (2004), entre outros, analisam os textos jornalísticos partindo do pressuposto de que a construção do sentido de um texto depende não só das estruturas discursivas e da interacção dos actores sociais, como ainda da pressuposição de

⁸⁰ Ricoeur (1991:26) define a *intriga* como «o conjunto de combinações pelas quais há acontecimentos que são transformados em história ou – correlativamente – uma história é tirada de acontecimentos».

conhecimentos e de um vasto repertório de crenças socioculturais partilhadas. A actuação da *memória pessoal*, que abarca as experiências concretas, testemunhos directos ou recontados, e a actuação da *memória social*, que reúne conhecimentos gerais, atitudes, ideologias, normas, valores partilhados com elementos dos grupos, organizações, ou cultura a que os sujeitos pertencem, fundem-se no texto na forma de macro-proposições semânticas (van Dijk, 1988).

Assim, segundo os diferentes perspectivas de análise descritas, assumimos que os textos jornalísticos com enfoque na violência escolar ou comportamentos afins tratados nos media, em geral e na imprensa em particular, resultam da construção social dos diferentes intervenientes no processo informativo, reunindo os testemunhos das fontes de informação que visam assegurar a veracidade dos acontecimentos junto das audiências.

3. Os jornalistas na mediação simbólica da realidade

Os estudos sobre a história do jornalismo contemporâneo inscrevem a participação activa dos seus profissionais na redacção das notícias e (re)construção da realidade, investidos de grande responsabilidade na representação dos eventos. São eles, pensados como “comunidade interpretativa” (Ponte, 2002:94), que detêm o poder central de propor quadros conceptuais no interior dos quais é interpretada a informação bruta, fornecendo orientações para a compreensão dos factos em função de interesses políticos, empresariais, económicos ou outros que as diferentes entidades vão gerindo no espaço social.

A natureza de temáticas mais polémicas requer especiais cautelas e respeito pelas normas e regras profissionais, éticas e deontológicas, com a consciência das consequências que possam resultar dos meios e métodos usados. Importa também o conhecimento razoável dos assuntos de interesse público que o jornal se propõe cobrir, o que equivale a dizer que é importante a acumulação de experiência – *o saber profissional da experiência feita*, ou *tarimba* - nestes profissionais, aquilo que Berger e Luckmann (1966:61) designam «acero social de conhecimentos» para a validação cognitiva dos significados objectivos, escreve Cristina Ponte. Dos jornalistas espera-se, então, uma pesquisa que permita aferir a realidade dos factos para legitimar a actividade jornalística e o seu direito de informar consagrado no Estatuto do Jornalista – Lei nº 1/99, de 13 de Janeiro.

Aqueles autores distinguem quatro níveis de legitimação e que passamos a referir: i) a legitimação incipiente, fundamento pré-teórico do conhecimento sobre o qual devem alimentar-se todas as teorias subsequentes, que conhecemos na legitimação do inquestionável – *é assim porque sim*; ii) a legitimação com proposições teóricas elementares e esquemas explicativos que relacionam conjuntos de significações objectivas; iii) a legitimação com teorias explicativas em torno de um corpo diferenciado de conhecimentos, fornecendo quadros de referência para a conduta institucionalizada de pessoal especializado, podendo atingir um grau de autonomia em relação às instituições legitimadas; iv) a legitimação por universos simbólicos, corpos de tradição teórica que integram diferentes áreas de significação, numa totalidade de processos simbólicos referentes à experiência do quotidiano (Berger e Luckmann, 1966: 128-131, citados por Ponte, 2002:94-95).

As interacções entre repórteres, as suas fontes e outros funcionários da redacção colocam o jornalista inserido numa organização social e económica que impõe constrangimentos sobre a sua actividade profissional (Breed, 1955),⁸¹ estando o seu estatuto dependente da gestão jornalística das fontes noticiosas. DeFleur e Ball Rokeach (1989) teorizam a «dependência dos media» em relação às fontes jornalísticas, afirmando «quanto mais uma audiência confia nos media de massas para a informação, e quanto mais uma sociedade está em estado de crise ou instabilidade, tanto maior será o provável poder dos media (ou que lhes será atribuído)».

O trabalho etnográfico de Fishman (1980), baseado numa *observação participativa* dentro da redacção de um jornal na Califórnia, permitiu concluir que os jornalistas estão atulhados em estruturas burocráticas das organizações que orientam a sua actividade profissional (Fishman, 1980:51, citado por Schudson, 1991:271). O processo de produção e selecção de informação depende do fluxo das matérias jornalísticas, que têm de passar por diversos *gates* ou portões (Traquina, 2001). Essas áreas de decisão obrigam o jornalista a fazer escolhas subjectivas e arbitrarias, um ajuizar de valores baseados na sua experiência, atitudes e expectativas (White, 1993:145, citado por Traquina, 2001:69), para decidir se vai ou não escolher e publicar determinada matéria jornalística.

⁸¹Breed (1955) identifica seis factores que accionam o *conformismo* dos profissionais dos *media* com a política editorial da empresa para que trabalham, além da influência individual: a) a *autoridade institucional* e as *sanções*; b) os sentimentos de *obrigação* e de *estima* para com os seus superiores; c) as aspirações de *mobidade* para arranjar «grandes estórias»; d) a ausência de grupos de *lealdade em conflito*; e) o *prazer* da actividade na obtenção de “informações secretas”; f) as *notícias como valor* ou *valor-notícia* implicam um desafio constante para vencer a hora de fecho (Traquina, 2000:72-74).

Traquina (2001:76) questiona o poder do jornalista-empregado, no que respeita as preferências e decisões inerentes ao exercício da sua profissão, como é o caso de decidir quem entrevistar e quem ignorar, as perguntas que deve ou não fazer, as citações ou aspectos que deve anotar para redigir de seguida o artigo com determinada tonalidade ou ângulo de enfoque. Sobre a actividade de composição textual, aquele autor recorda que uns itens são destacados em detrimento de outros, como uma espécie de «uso de prova forjada» para «iludir a ignorância dos executivos», ainda que atribua aos jornalistas com *estatuto de estrela* uma maior capacidade para mais facilmente transgredirem a política editorial.

A actividade do repórter depende do interesse em «agradar» ao editor (Breed, 1955:80, citado por Schudson, 1991:272) e satisfazer as exigências do *receptor* e *cliente* (Traquina, 2001:79), podendo daí resultar a modificação dos seus valores pessoais, em função dos requisitos da organização onde exerce as suas funções profissionais (Epstein, 1973:XIV, citado por Schudson, 1991:273). É por isso relevante entender os “output” das organizações e não os sujeitos, quando certa empresa jornalística decide transformar um *acontecimento* em *notícia*.

Para Molotch e Lester (1974, citado por Schudson, 1991:270), os acontecimentos agendados, que se transformam em notícia, são acontecimentos de rotina, «acidentes», «escândalos» e «situações fortuitas». Os «acontecimentos de rotina», relativos a políticas nacionais, são divididos pelos autores em três subcategorias, a saber:

- a) Os «promotores de acontecimentos têm acesso habitual a colecionadores de notícias» (conferências e comunicados de imprensa, assessorias de comunicação...);
- b) Os «promotores dos acontecimentos tentam impedir o acesso de rotina por parte de outros de modo a apresentarem os acontecimentos como seus»;
- c) O «acesso é garantido pelo facto do promotor e colecionador de notícias coincidirem» (jornalista).

Esta classificação merece críticas de Schudson (1995) por não contemplar a espontaneidade dos eventos noticiados, nem a observação diária directa de cenários do mundo factual, com pessoas que operam num sistema cultural com padrões de discurso. Recorda que a linguagem/discurso permite incorporar suposições acerca do que importa, do

que faz sentido no tempo e no lugar em que vivemos, assim como as reflexões que devemos tomar em consideração (Schudson, 1995:14). Não admira que da conjugação das diferentes escolhas redactoriais e vozes, eleitas pelo repórter, e da sua própria voz, que ecoa com mais transparência em certas peças jornalísticas, se critique o facto destes profissionais se pronunciarem sobre assuntos que não dominam com o rigor científico intrínseco à pesquisa académica, porque têm de ser polivalentes e responder aos pedidos da redacção (Bourdieu, 1996), indo ao encontro dos anseios do público.

Nelson Traquina (2001), remetendo para Ericson *et. al.* (1987), identifica três espécies de saber dos membros da *tribo* de jornalistas, designadamente a) o *saber de reconhecimento*, ou capacidade para identificar os acontecimentos que respeitam os critérios de *valor-notícia* e noticiabilidade; b) o *saber de procedimento* para orientar o processo de elaboração de notícias; c) o *saber de narração* que pressupõe a aprendizagem da linguagem jornalística, o *jornalês* (Philips, 1976,1993), e o domínio de todo um *inventário de discurso* (Hall, 1984). Desse inventário fazem parte expressões como *compilar e empacotar informações numa narrativa noticiosa, em tempo útil e de forma interessante, dominar regras estilísticas com uma sintaxe directa e concisa, palavras concretas, a voz activa, a descrição detalhada, a precisão do pormenor* (Traquina, 2001:86 e 118-119).

Eliott (1978:189) diz que a «verdade era a única responsabilidade da profissão do jornalista, um objectivo e uma confiança comparável à responsabilidade da profissão médica pela saúde ou a responsabilidade da profissão legal pela justiça». Mas se pensarmos nos distintos ângulos de análise que podem ser eleitos para o tratamento dos eventos do quotidiano, perceberemos que as matérias reportadas não correspondem exactamente à realidade vivenciada pelos actores sociais, ou observada pelos investigadores no terreno. Ainda que seja o próprio jornalista testemunha directo e ocular dos factos, a reconstrução desses mesmos factos produz dissemelhanças entre o tempo do evento e o tempo da sua representação. É esse desfasamento que pode chocar os diferentes actores no terreno e as audiências que também percebem a realidade de forma distinta, não se afigurando essa verdade como irrefutável e axioma universal.

4. A cobertura jornalística da representação social da violência escolar

As críticas dirigidas aos media incidem não apenas na violência que podem gerar em termos de efeitos sobre as audiências, mas sobretudo na «excessiva» cobertura jornalística, fazendo prova de vigilância social de alguns focos pontuais de violência, em certos estabelecimentos de ensino de que resulta uma representação *sensacionalista* a afectar a opinião pública. João Barroso (2002:126) critica esse “policiamento” dos media que classifica de «dramatismo» baseado num «discurso alarmista», uma espécie de «armadilha discursiva» para «instigar» a opinião pública sobre a violência escolar e desencadear constrangimentos numa discussão «séria» dos temas da educação. Acusa os meios de comunicação social de falta de credibilidade, embora lhes reconheça eficácia junto do público:

«primeiro formula-se um juízo geral (a violência campeia nas nossas escolas) e depois selecciona-se um facto particular que permita ilustrar esse juízo (o aluno que foi agredido, o professor que foi insultado, etc.). O alarme é accionado. Ao público não resta mais que indignar-se e reagir» (Barroso, 2002:126).

Reportando-se ao contexto francês, Bernard Charlot e Jean-Claude Émin (1997:1) acreditam que «se os media se apropriam da questão das violências na escola, é porque estas se tornaram objectos de uma crescente inquietude social», cuja reflexão pública os órgãos de comunicação social têm vindo a proporcionar há já alguns anos. Depreende-se das suas palavras uma certa desculpabilização dos jornalistas e dos media em geral, aquilo que outros autores interpretam como contributo para a inflação do fenómeno e interesse em criar uma ideia catastrófica do mundo da educação. De forma distinta, responsabilizam, ou até culpabilizam duas outras categorias de sujeitos – os docentes e os pais – que tenderiam a exercer, em certos casos, uma “pressão insistente” junto dos jornalistas para que sirvam de mediadores, testemunhando *in loco* a intolerabilidade da situação, que se vive nas escolas, e a dêem a conhecer ao público, dando-lhe visibilidade nos media.

Procurando inverter esse rumo dos acontecimentos, divulgados pelos media, o poder político apressa-se a desvalorizar os fenómenos noticiados e surtos emergentes de violência, na gestão cautelosa de dados estatísticos oficiais que, à medida das contingências sociais, são normalmente parcelares e aquém da realidade vivida e sentida pelos actores no terreno. A pouca consistência dos valores das ocorrências apuradas pelas entidades policiais e oficiais, acrescida de uma espécie de conformismo (político) com o estado da situação, sustentam a

ideia genérica da pouca incidência de violência mortífera em contexto escolar, sobretudo nos países da Europa, comparativamente aos EUA, país onde a situação parece ser mais alarmante.

Em todo o caso, o interesse pela *socialização das crianças* em idade escolar e a *violência dirigida contra as mulheres*, decorrentes do pensamento feminista (McQuail, 2003:314) e da visibilidade e consciência social da questão, transportou para a produção jornalística e a imprensa em particular, eventos de que são vítimas, um desafiar de estereótipos baseados na construção do género, negligência e marginalização das mulheres (Tuchman, 1978). São introduzidos modelos positivos que representam regularmente a mulher a desempenhar o seu papel (ou papéis) na sociedade civil, no seu local de trabalho e em casa, onde são por vezes vítimas de injustiças, de violência física ou de uma violência psicológica subtil nem sempre perceptível, como aquela que pode ocorrer entre colegas no contexto laboral, onde são exercidas pressões concorrenciais e de competitividade.

O campo educativo é um desses contextos de exercício de direitos cívicos, deveres e de violências, também entre adultos, como pretende demonstrar um ramo da pesquisa ainda pouco explorada, a que nos referimos muito sumariamente no capítulo anterior. Na óptica de alguns autores (Gilly, 1989:364), a escola assume-se como palco privilegiado para apreciar como se constroem, evoluem e transformam as representações sociais, no seio de grupos heterogéneos, dado o actual formato e composição humana das *escolas de massas* com uma pluralidade de culturas, em sociedades também ditas de massa. O estudo das representações sociais nos media proporciona o conhecimento e compreensão do papel que produzem as construções sociais e metáforas decorrentes das relações dos sujeitos no contexto escolar. A desconstrução de imagens permite desvendar compromissos que dependem da pressão de factores ideológicos e de constrangimentos relacionados com o funcionamento efectivo da instituição escolar, marcadamente agregada ao sistema político central que emana directrizes ou pareceres face a novas realidades sociais ou condicionantes sociais, económicas e políticas.

Para Denise Jodelet (1999), as representações sociais configuram modos como os actores apreendem os eventos do quotidiano, as características do seu meio ambiente e as relações interpessoais que nele circulam. Este conhecimento constitui-se a partir das experiências, informações, saberes e modelos de pensamento que os sujeitos recebem e transmitem através da tradição, educação e da comunicação social que tende, ultimamente, a

sobrepôr-se a outros formatos mais tradicionais, sobretudo junto das gerações mais jovens que vivenciam de perto o incremento das novas tecnologias, rendendo-se ao seu vasto poder.

As representações constituem subsistemas ideológicos que asseguram mecanismos nas relações intra e intergrupais, garantindo um sistema de descodificação, interpretação e antecipação para os sujeitos analisarem as intenções de conduta, adivinhar as expectativas, pressentir as motivações, imaginar as acções dos outros (Doise, 1985). Qualquer representação é sempre social uma vez que é partilhada por um grupo de indivíduos e produzida colectivamente. O mesmo será dizer que todas as representações assumem um carácter sociológico dado que até as representações individuais são condicionadas por factores colectivos, dentro de estruturas consensuais criadas socialmente através da interacção dos sujeitos e da comunicação social (Moscovici, 1961; Moscovici e Doise, 1991).

4.1. A violência escolar na constituição da *agenda-setting*

Um conjunto de critérios jornalísticos definem quais os tópicos mais relevantes que merecem figurar na composição da agenda temática de cada media e quais as diferentes vozes e fontes de informação que devem ser postas em confronto de ideias (Charaudeau, 1997:197), para proporcionar ao público distintas experiências e ideologias em torno de temas relevantes, pressupondo-se do ponto de vista jornalístico de interesse geral. Para esse processo ser bem sucedido, podendo apresentar matizes desiguais dentro da constituição e organização de cada órgão de informação, é essencial a credibilidade da palavra das fontes oficiais junto do público, e de um registo típico da linguagem jornalística para construir uma leitura do mundo. Alguns títulos procuram integrar análises mais finas na cobertura de alguns temas que exigem maior profundidade na sua apreciação por questões que interpelam o público num sistema integrado de notícias que interpelam e fazem eco de valores e ideologias.

Como se viu, é reconhecida a capacidade secreta do jornalista (Tuchman, 1993:85) para seleccionar os temas da actualidade a figurar na composição da *agenda jornalística*, assim como as escolhas do respectivo enquadramento para a fabricação de *estórias* acerca desses mesmos temas ou de outros assuntos em conexão ou em desconexão. Na constituição da *agenda-setting* – paradigma da tradição anglo-saxónica no quadro das pesquisas empíricas – os jornalistas desempenham poderosos papéis e «responsabilidades éticas

terríveis», ressalta McCombs (1992:820-821), evocado por Traquina (2001) que reitera da seguinte forma o pensamento daquele autor, num trabalho conjunto com Shaw:

«O agendamento é consideravelmente mais que a clássica asserção que as notícias nos dizem sobre o que pensar. As notícias também nos dizem como pensar nisso. Tanto a selecção de objectos que despertam a atenção como a selecção de enquadramentos para pensar esses objectos são poderosos papéis do agendamento» (McCombs e Shaw, 1993:65, citados por Traquina, 2001:33).

No seguimento do que é expresso por Bookelman (1983:138-143), as mensagens da actualidade como as que se revestem de um maior enfoque nas violências escolares, chegam aos receptores quase exclusivamente através do contacto com os media, contribuindo assim para uma maior visibilidade social do fenómeno. Num tempo bastante recente, sensivelmente a partir da década de 90, a escola tem vindo a alcançar uma centralidade controversa no espaço público em busca de uma crescente consciencialização social e política do seu papel na formação global, desenvolvimento sócio pessoal e de mentalidades dos futuros cidadãos. Mas é sobretudo o problema complexo da violência, tema central no contexto internacional, que projectou as questões educativas para o debate público com expressão nos media.

Nessa altura, Bernard Charlot e Jean-Claude Émin (1997:1) mencionam o pouco interesse que a violência escolar representa para os media, em especial para a televisão que procura reportar em directo os acontecimentos que se passam no mundo, para fazerem parte do alinhamento da sua agenda e conquistarem os telespectadores. Acreditam que à televisão não basta ficar apenas pelas percepções e testemunhos das pessoas, sobre o que ocorre no interior da escola, que se apresenta fechada e protegida por normas e regras internas, que impedem a invasão de estranhos e dos jornalistas sem serem devidamente autorizados. Para a televisão, assumem especial importância as imagens captadas pela objectiva, embora aqueles autores não tenham explorado a questão, o que se compreende pelo impacto que, hoje, têm vindo a desempenhar os media electrónicos, permitindo um uso nem sempre legítimo.

Entretanto, as novas tecnologias irrompem no universo escolar ou pela mão dos jornalistas ou dos próprios alunos, que buscam visibilidade social para tornarem públicas algumas das escaramuças e desordens na sala de aula, contribuindo para criar a ideia de uma prática corrente que tende a chocar a opinião pública em geral. Acontece que a *agenda*

jornalística também se deixa afectar pelas agendas de outros media. O caso que se reporta a uma aluna e respectivos colegas da Escola Carolina Michaelis é o mais paradigmático *por cá*, tendo obtido uma extraordinária ênfase social e política, com cobertura alargada no tempo em diferentes órgãos de informação. O caso foi explorado com reflexões e discussões de vária ordem, não só com foco na deficiente interacção entre a professora e a aluna, resultante do uso indevido do telemóvel na sala de aula, como ainda na gravação ilegítima das respectivas imagens que revelaram ao mundo, e também aos portugueses, uma realidade que muitos temiam. Seguiram-se análises de especialistas e debates complexos na sequência da visibilidade a que aspirou o aluno que gravou as imagens com um telemóvel e as divulgou depois na internet, obtendo assim alcance mundial e, por analogia, foco interno, fazendo repensar os valores, a educação das crianças e jovens, a escola, etc.

Em consequência da *agenda jornalística* e mobilização da *agenda pública*, com acontecimentos como este caso, ressaltam diversas discussões, orientações, prescrições e compromissos da *agenda política*, com (des)continuidades ou omissões político-governamentais pela voz de elementos do aparelho da Administração Central. Em paralelo, acções de grupos e pessoas singulares tendem a influir nas decisões políticas, frequentemente de feição partidária. Veremos como o debate público em torno da violência escolar, entre 1998 a 2002, é disso exemplo, a testemunhar pela alteração ao Estatuto do Aluno que se tornou tópico de noticiabilidade, encenando convicções dos variados quadrantes sociais e políticos.

A estruturação mediática dos acontecimentos do contexto escolar, uma vez operada a escolha do evento e dos modos de apresentação da notícia (*operações de rubricagem*), dá origem à visibilidade pública dos tópicos tratados e o acesso a diferentes reacções dos leitores (Charaudeau, 1997:156-157) que são convocados a participar no processo comunicativo. Por isso, a instância mediática tem de ter em consideração aquilo que é susceptível de implicar o sujeito-visado no espaço público que está repartido em categorias. Este autor alerta ainda para a existência de «uma verdadeira dialéctica entre a descrição inicial dos eventos [agendados] e as reacções que essa descrição suscita» nas audiências, resultando naquilo que designa por «*domínios de experiência*», ou seja, o modo como cada grupo social se representa o conjunto de actividades desenvolvidas pelos seus membros, assim como os seus saberes e crenças. Por outras palavras, o processamento individual e subjectivo de um texto pressupõe nos usuários da linguagem uma vasta quantidade de

conhecimentos socioculturais do 'mundo' que os ajudem a construir um modelo mental para os enunciados (van Dijk, 2005:251).

4.2. Mediadores simbólicos e violência escolar

As incertezas da acção política em tempos de globalização, a fragilidade dos valores das instituições estruturantes das identidades individuais e colectivas contrastam com o poder dos media e a sua capacidade de representação e influência. A investigação na linha de Robert Park (1922, 1923) assinala a importância da natureza das notícias e o papel dos jornalistas na construção da coesão social e a função mediadora dos media, como principal ligação entre os acontecimentos do mundo e as imagens que deles temos na nossa mente. Com efeito, as experiências dos sujeitos, na trama social ou no quotidiano das escolas, estão de certa forma imbuídas daquilo que é dado a conhecer aos diferentes públicos pelo intermédio dos media, em especial da televisão e, mais recentemente, da Internet que é de livre acesso nas escolas.

A percepção da violência escolar, nos últimos anos, decorre da amálgama produzida pela representação negativa veiculada pelos dispositivos mediáticos, num tempo em que o próprio historial e memória da experiência educativa e colectiva das pessoas se mantêm vigilantes e, em alguns casos traumáticos. A mente recorda um mundo escolar ordenado, coerente e inteligível, apesar da difícil fiabilidade na representação do passado a partir do reconhecimento intuitivo e directo das imagens guardadas na memória pelos sujeitos (Ricoeur, 2000). Paralelamente, como já se disse, importa perceber que as construções jornalísticas não são simples «*realidades espelhadas*», são, antes, «*versões*» da realidade, na medida em que dependem das posições, interesses sociais e económicos, do público-alvo e dos objectivos que as produzem (Fairclough, 1995:103-104).

Os meios de comunicação social não são os únicos mediadores a dar visibilidade a situações de interesse público e condutas desviantes ou anti-sociais, que podem afectar as pessoas e o funcionamento da Escola, embora lhes concedam enorme destaque transnacional suportado por uma variedade de redes globais. Também a cinematografia norte-americana já glosou, diversas vezes, o tema da indisciplina, a partir da encenação de comportamentos conflituosos, agressivos e até violentos dos alunos oriundos de bairros degradados e de franjas sociais. O mais recente filme e, possivelmente, o mais polémico, intitula-se *Bowling*

for *Columbine* de Michael Moore que retrata o assassinato de uma série de pessoas, perpetrado por dois alunos do liceu Columbine, nos Estados Unidos da América. O filme *Mentes Perigosas*, em que a actriz Michelle Pfeiffer enfrenta com sucesso uma turma de risco, numa escola americana, contribuiu de certa forma para chamar a atenção, junto dos telespectadores, para os casos de rebeldia e desordem com contornos de violência física e psicológica, entre outros processos relacionais que se afiguram como de difícil resolução social e escolar.

Já na década de 50, estreava a adaptação ao cinema do romance de Evan Hunter, *The Blackboard Jungle*, que a tradução portuguesa intitula *Sementes de Violência*. O vocábulo «blackboard» significa literalmente «quadro negro», podendo a sua semântica permitir uma interpretação do quadro social e escolar (negro) composto por um público que se comporta de forma «selvagem». O título português anula a propriedade selvática relativa a *Jungle* e quaisquer pressupostos étnicos sugeridos no título da versão original, para antes inscrever uma leitura assente na génese da violência, isto é, nas causas para o seu crescimento.

A violência escolar reportada nos media, no exercício da sua função de mediação e cumprimento de uma série de deveres descritos no art. 14.º, do Estatuto dos Jornalistas, caracteriza-se por uma polidiscursividade no modo como a «realidade» desse universo é problematizada e representada. Dada a relevância do problema que afecta a população escolar e é de interesse indubitável, os media estimulam a procura da verdade e o sentido crítico do público. Daí que se valorize a percepção e representação de pessoas particulares e dos representantes das instituições sociais e políticas que são chamados a dar o seu testemunho e a relatar os acontecimentos, proporcionando o confronto de opiniões e situações, no uso do contraditório e princípio de igualdade no acesso aos meios de comunicação social.

Nessa mediação, o fenómeno é construído com a participação de quase todos, desde a vítima ao agressor, testemunhas, docentes, alunos, políticos, especialistas no assunto, agentes policiais, académicos, conferindo-lhe uma construção frágil e forçosamente controversa pela diversidade de factores que nela intervêm (ideologias políticas e educativas, entre múltiplos aspectos). É desses testemunhos e múltiplas vozes que se dá a formação e transformação da opinião colectiva que agrega uma ideia conjunta de indignação e de sentimento de insegurança que passam a servir as causas das instituições e a atrair maior apoio dos agentes da lei e da ordem (McQuail, 2000:475).

5. Violência na escola: tópico de discussão e políticas de segurança

A construção jornalística do universo escolar, sobretudo quando confere visibilidade ao que de negativo aí ocorre – como é o caso da violência entre os seus públicos – tende a gerar discussões polémicas ao sabor de ideologias mais vincadas, na sequência da recepção da matéria reportada. Alguma cobertura jornalística ou outros formatos mediáticos (*blogs*) potenciam debates públicos controversos, convocando fontes de informação de diferentes grupos sociais com representações heterogêneas que, directa ou indirectamente, se sentem atingidos pela violência escolar ou visados pela configuração do fenómeno nos media. Darmame (2003:37) associa os acontecimentos noticiados nos meios de comunicação a uma «caixa de ressonância» que influi nos sucessivos projectos ministeriais e políticas públicas, percebidos pelas pessoas como «contraditórios» ou pouco eficazes na resolução dos problemas sociais ou da escola pública.

Em questões de violência escolar, o consenso social parece difícil de alcançar entre os vários actores sociais pela multiplicidade de factores, conhecimento teórico, político ou efectivo que se tem do fenómeno. A meio da década de 90, Pedro Nogueira (1995:189) defende que a percepção que possuem os administradores escolares e professores da vivência dos seus alunos carrega estereótipos baseados no que lêem ou vêem nos media e não propriamente no que efectivamente ocorre na instituição, onde exercem a sua actividade profissional. Mais tarde, João Barroso (2002) considera que as orientações dos responsáveis políticos e pedagógicos em questões de segurança oscilam entre duas posições extremas (Barroso, 2002:128-129) que são:

1. Os que reclamam o regresso (mais ou menos velado) ao exercício da “violência institucional” com exigências ao nível das condutas e das aprendizagens; o aumento e modernização dos dispositivos de controlo; a segregação dos elementos “de risco”; o reforço da autoridade dos professores (e dos adultos em geral); uma política de “tolerância zero”, etc;
2. Os que tentam praticar uma “violência doce” com “métodos suaves” (como se dizia nos anos 40 e 50) para o controlo “inter-pares” e a “auto-disciplina”, o apoio

psicopedagógico especializado e a prática de verdadeiras “lobotomias pedagógicas” de que são exemplos mais significativos, em Portugal, os “currículos alternativos”.

Assim, enquanto os académicos se têm aplicado na construção de «verdades» científicas sobre a violência escolar, a mais racional possível para contrariar a demagogia que antes dominava o tema (Debarbieux, 2006:13), as entidades oficiais e públicas propõem, por sua vez, uma leitura explicativa do fenómeno. O poder de argumentos como a “frequência” e “gravidade” ou, então, o “aumento” e “diminuição” dos níveis de violência está dependente dos interesses políticos do momento e do impacto que se pretende produzir junto da opinião pública. A versão oficial das estatísticas e dos autores dos actos violentos contrasta, segundo Vijé Franchi (2004:26), com a percepção dos profissionais imbuídos de sofrimento e emoção, no relato das experiências pessoais, raramente partilhadas com os outros funcionários da mesma instituição, por questões de auto-estima ou perda de prestígio profissional.

Os resultados são pouco promissores e mais parece que o clima que se vive nas escolas portuguesas, mas também um pouco por todos os países ocidentais, com sistemas políticos democráticos, se rege por valores que tendem a banalizar alguns comportamentos que afectam negativamente os actores no terreno. São os seres mais fracos e sensíveis, do ponto de vista físico ou mais da ordem dos afectos, que sofrem com essa banalização, na medida em que se procura a todo o custo entender a personalidade do agressor, conhecer a sua natureza pessoal ou condições familiares e sociais e, pelo contrário, se minimiza o estado da vítima, culpabilizando-a em alguns casos pelo estado de que padece.

Entre a visibilidade mediática da violência escolar e a posição contrária do «politicamente correcto», que nega ou minimiza o fenómeno e, por consequência, demonstra desprezo pelas vítimas, Debarbieux (2006:23) retém um mercado focado na segurança com gastos apreciáveis, mas que não tem produzido os resultados desejados ou previstos pelos promotores de sistemas de vigilância electrónica. Interessaria, pois, também avaliar no contexto português a sustentabilidade de um programa securitário para a resolução da violência escolar, sob a designação mais lata de «insegurança», da responsabilidade do Gabinete de Segurança do Ministério da Educação.

A partir de 5 de Janeiro de 2007, com a extinção daquele Gabinete, dá-se a criação da Equipa de Missão para a Segurança Escolar (EMSE)⁸² tendo como objectivos a) criar um plano de acção nacional para avaliar a segurança escolar, b) implementar medidas para combater a insegurança e violência escolar, c) estabelecer parcerias com outras entidades oficiais e comunidade educativa, d) monitorizar procedimentos de segurança, e) inventariar as necessidades das escolas de risco para a sua ligação a uma central pública de alarmes, f) criar um plano de emergência adaptável às necessidades no terreno, g) criar programas de intervenção em articulação com o Programa “Escola Segura”, h) criar um fórum de discussão na Internet para recolha de sugestões, i) conceber instrumentos para a resolução dos problemas das escolas incluídas nos TEIP, j) organizar acções de formação sobre segurança.

5.1. Relação entre fontes de informação e jornalistas

Dos eventos com expressividade no espaço público, os media convocam, com alguma regularidade, testemunhos de especialistas, personalidades políticas ou públicas e outras fontes de informação, como vítimas de violência, professores, alunos, encarregados de educação, população em geral, que ajudem a construir a noticiabilidade dos fenómenos em agenda. Entre os fazedores de opinião, encontram-se alguns *opinion makers*, como politólogos, para a análise e comentário de temas em destaque. Confere-se, assim, importância às questões tratadas, por via da conjugação de diferentes vozes, como se pode depreender do seguinte comentário de Patrick Charaudeau (1997), sobre a actualidade francesa com foco na violência escolar:

«É assim, actualmente, com «a violência na escola»: não contentes de reportar os factos de violência que se produzem aqui e ali em certas escolas em França, os media, para evitarem a acusação da subida em flecha (o simples facto de falar do assunto nos diferentes media produz um efeito aumentativo) o que se produz apenas em 2% daquelas, organizam diferentes confrontações e suscitam testemunhos» (Charaudeau, 1997: 197).

Na rotina jornalística, a produção de um texto resulta de um processo colectivo que passa pela recolha de informação que chega às redacções e aos seus profissionais por várias

⁸² Por despacho conjunto dos Ministérios das Finanças, da Administração Interna e da Educação.

vias, nem sempre bem identificadas. Impõe-se necessariamente a selecção dos materiais junto das fontes de informação inquiridas, exteriores ao jornal, ou em agências para posterior edição e transformação até se tornar no produto final de conhecimento público (Bell, 1991; Silverstone, 1985; Tuchman, 1978; van Dijk, 1988a). Os eventos do quotidiano e as trocas comunicativas dos sujeitos, que despertam a atenção dos media, são incluídos nas peças jornalísticas mediante reformulações intencionais e reproduções com tonalidades e polifonias diversas a partir do mesmo evento (van Leeuwen, 1993) por dependerem das escolhas, valores e prioridades dos media em que ocorrem (Fairclough, 1995:41).

Assim, um texto jornalístico, que tem uma voz que lhe é própria, pode (re)produzir discursos das fontes jornalísticas no seu interior, quer directa, quer indirectamente. Roger Fowler (1991:229) reconhece o quanto os media dependem de outros textos que são produzidos externamente, a partir dos discursos e debates do Parlamento, enquanto fontes a que têm acesso a imprensa e os outros media. Dá como exemplo os relatórios governamentais ou de índole privado, artigos oficiais de peritos, propaganda de grupos políticos e declarações ou comentários de “porta-vozes” oficiais ou privilegiados, ou ainda peças/textos de edições anteriores do mesmo órgão de informação.

Desta forma, as sucessivas configurações reproduzidas nos media dependem do ponto de vista das fontes de informação, da sua versão dos factos, das suas práticas linguísticas individuais e das suas experiências no mundo real e subjectivo. É por isso um erro, observam Molotch e Lester (Schudson, 1991:271), comparar os acontecimentos e notícias à “realidade”, isto porque os jornais não reflectem o mundo “lá fora” mas «as práticas daqueles que têm poder para determinar as experiências dos outros», não esquecendo também o testemunho das fontes de informação a que se reportam os jornalistas para conceder credibilidade às notícias.

Murdock e Golding (1977:37) assinalam do seguinte modo as escolhas dos media, no que respeita à inclusão e exclusão de vozes, segundo a perspectiva de economia política:

«Trabalham consistentemente para excluir as vozes dos que não têm poder económico nem recursos... a lógica subjacente dos custos opera sistematicamente, consolidando a posição de grupos já estabelecidos nos principais mercados dos media de massas e excluindo os grupos que não têm o capital de base necessário para uma entrada bem sucedida. As vozes que sobrevivem pertencerão portanto em grande medida aos que menos provavelmente criticarão

a distribuição prevalecente de riqueza e poder. De forma inversa, os que mais desafiarem estes arranjos serão incapazes de publicitar o seu desacordo ou oposição, por não poderem usar as reservas necessárias para a comunicação efectiva com uma audiência mais larga» (Murdock e Golding, 1977: 37, citados por McQuail, 2000:85).

Referindo-se à preferência dos jornalistas por certas fontes de informação em detrimento de outras, Pires Leonardo (2004) estabelece uma dicotomia entre os discursos das fontes oficiais e de controlo social – entidades governamentais, tribunais, polícias – por um lado, e as «outras fontes» que abarcam os alunos, pais, docentes e seus representantes sindicais ou responsáveis escolares, por outro lado. Lembra que os media portugueses têm vindo a revelar «à opinião pública a existência de um mundo [escolar] totalmente diferente dos discursos oficiais» que procuram assegurar uma imagem oficial da violência escolar, com suporte nas estatísticas policiais, organizadas a partir das acções dos sujeitos, autores dos actos de violência, locais onde decorrem e respectivas sanções (Leonardo, 2004:3). Acredita que a representação oficial dessas acções é desconstruída, supõe-se que questionada pelo público, ao conhecerem-se outras imagens mais singulares de actores sociais que têm voz nos media, entre os quais se contam nomeadamente as vítimas de agressão no contexto escolar.

Recordemos João Correia (2000) que confirma a emergência de novas identidades sociais e culturais que podem tomar a palavra nos media para impor visões mais recentes do mundo e dar a conhecer os problemas da vida e defesa do reconhecimento de identidades excluídas. A formulação da agenda mediática, num pluralismo de relações sociais, favorece, do seu ponto de vista, uma «construção social da realidade com uma vocação ordenadora», dependente da aceitação da realidade por «públicos conflituais», construindo-se uma opinião pública através dos temas em agenda e das confrontações de interpretações entre os vários públicos – as audiências – que operam as suas escolhas programáticas (Correia, 2000:207-208).

Por fonte de informação, Nelson Traquina (2001:104-105) entende qualquer pessoa que o jornalista observa ou entrevista e que lhe fornece informações, podendo essa pessoa estar potencialmente envolvida nos eventos, ser conhecedora ou testemunha de determinado acontecimento ou assunto do quotidiano. Desse conjunto de fontes participantes na produção de notícias, Ericson (1991) distingue as três seguintes categorias:

- As *fontes oficiais* produzem informação de acordo com o seu estatuto de autoridade e grau de envolvimento num acontecimento;
- Os *jornalistas* produzem informação em função do seu vínculo a empresas jornalísticas com o recurso a fontes autorizadas;
- Os *consumidores* produzem informação através do que leram, ouviram ou do que viveram na sua experiência diária.

Por sua vez, Nuno Crato (1992) propõe uma tipologia assente na distinção entre fontes *internas* e fontes *externas* à publicação, considerando-as essenciais para a produção de trabalhos de qualidade e jornalisticamente relevantes. Por *fontes internas* entende, em primeiro lugar, os *jornalistas* que, através da investigação e da observação directa, se transformam eles próprios em fontes, quando escrevem ou relatam os acontecimentos. O *arquivo* ou *centro de documentação* do jornal constitui igualmente uma fonte de informação interna de grande importância, na medida em que permite contextualizar acontecimentos e mesmo impregnar alguns deles de maior sentido de que, isoladamente, não gozariam. São também fontes internas as *delegações* e os *correspondentes* situados em cidades importantes afastadas da sede, ou mesmo no estrangeiro, dependendo da dimensão do órgão de informação.

As *fontes externas* ao jornal são as empresas noticiosas, como *agências* e outros media. As *agências* são empresas especializadas na produção de notícias e imagens destinadas a serem comercializadas por mais meios de informação, designadamente as televisões, jornais e rádios, que depois podem editá-las ou publicá-las *tout court*, ou então proceder à sua reformulação para a confecção e alinhamento de uma agenda rica e equilibrada, explica aquele autor.

As *entidades oficiais* – Assembleia da República, ministérios, juntas de freguesia, câmaras municipais, forças policiais – também se constituem como fontes, quer na produção de informação, sob a forma de *press releases* ou outro formato que enviam às redacções, quer pelos acontecimentos potencialmente noticiáveis – semana presidencial, sessões de Câmara, debates no Parlamento. Os jornalistas costumam acompanhar de perto eventos desta natureza, ora deslocando-se aos referidos locais, ora usando informação documentada em suporte digital. As fontes oficiais e grupos de pressão concorrem para um mercado de

consumidores cada vez maior e mais eclético, permitindo captar audiências heterogêneas do público em geral.

As fontes *não oficiais* são todas as instituições não estatais que produzem um número apreciável de acontecimentos ou notícias que desejam ver divulgados pelos media; os *contactos pessoais* do jornalista, cuja confiança é conquistada ao longo do tempo; e o *público em geral* que obtém expressividade regular através de cartas, alertas, telefonemas anónimos. É também importante para um jornalista uma lista de números de telefone – a *volta* – com os contactos de hospitais, corporações de bombeiros, aeroportos e forças policiais – PSP, GNR, Brigada de Trânsito, Guarda-fiscal, Polícia Judiciária, Polícia Municipal, etc., para averiguar as novidades em termos de apreensões, incêndios, acidentes, rixas, violência ou outros incidentes.

Nelson Traquina (2001) considera que a paciência, compreensão e capacidade de conversação sobre interesses comuns são alguns aspectos que o jornalista terá de desenvolver habilmente junto das fontes para criar um clima de confiança, regendo-se pelos seguintes critérios, com o intuito de avaliar a fiabilidade da informação obtida:

- 1) A *autoridade* consiste na preferência do jornalista por fontes oficiais que ocupam posições institucionais de prestígio com títulos honoríficos. Presume-se que «sejam mais credíveis, quanto mais não seja porque não podem permitir-se mentir abertamente e porque são também consideradas mais persuasivas em virtude de as suas acções e opiniões serem oficiais» (Gans, 1979:130, citado por Traquina, 2001:105);
- 2) A *produtividade* está associada à quantidade e à qualidade de materiais que uma fonte de informação é capaz de fornecer;
- 3) A *credibilidade* está inerente ao ponto de vista dos jornalistas e à sua capacidade de avaliar a plausibilidade da informação que lhe é fornecida pelas fontes de informação.

5.2. Relação entre jornalistas e académicos

Os profissionais dos media sabem que o público não é homogêneo, pelo que são previsíveis eventuais «polémicas» que se organizam em torno da selecção dos temas e das opiniões mais ou menos antagónicas, ou mais ou menos consensuais, que ecoam nos media.

Grupos de pressão institucionais e actores sociais singulares (homens e mulheres, jovens ou idosos, gente comum, leitores) ou agregados (família, corpo docente, sindicatos, associações de pais ou de alunos) têm o direito de expressar a sua opinião sobre os eventos noticiados no que respeita, por exemplo, à organização da vida política, social, familiar, quotidiana, à saúde, à educação., etc. A preocupação com a eleição de novos vocábulos, provenientes de diferentes campos sociais, predispõe os mais críticos, entre os quais se incluem os académicos, à negação imediata da validade dos conteúdos divulgados pelos media.

Como se viu, aponta-se ao jornalista falta de clareza terminológica e conceptual no uso indiscriminado de um léxico do campo educativo e da criminologia para tipificar os comportamentos dos sujeitos do contexto escolar. Comenta-se, por vezes, o conteúdo das notícias, confrontando a validade da investigação científica à falta de rigor dos media que tendem a criar, junto da opinião pública, a «generalização abusiva promotora de uma imagem falseada e distorcida da real frequência e gravidade [da violência escolar]», criticam T. Estrela e Amado (2000:249-250). Elegem a natureza «séria» da investigação científica, como se depreende da seguinte reflexão que distingue os saberes dos dois campos profissionais: o académico empenhado na clarificação de conceitos e na determinação da natureza e extensão dos fenómenos; o jornalístico que propõe generalizações, um conhecimento limitado e impreciso, como se depreende das palavras daqueles autores:

«Assim, ciclicamente, os meios de comunicação social relançam o tema da indisciplina, violência e delinquência nas escolas, fenómenos que passamos a (des)conhecer mais através das mensagens por eles transmitidas do que por uma séria investigação científica, capaz de determinar a sua natureza e extensão. Se a chamada de atenção operada pelos media nos parece positiva pelo facto de se prestar a um envolvimento da opinião pública num problema de evidente interesse geral, parece-nos, todavia, ter efeitos negativos em virtude das eventuais confusões geradas pela falta de clarificação de conceitos, pela imputação causal limitada e imprecisa, e pela generalização abusiva promotora de uma imagem falseada e distorcida da real frequência e gravidade do fenómeno na escola» (T. Estrela e Amado, 2000:249-250).

Esta rivalidade entre académicos e jornalistas, que se infere dos comentários dos dois investigadores da Faculdade de Psicologia de Lisboa não tem muito sentido para José Rebelo (2002), dada a proximidade dos dois campos que se agrupam e, por vezes, se confundem, na

medida em que no «“campo dos media” cruzam-se (...) jornalistas, dirigentes políticos, escritores, advogados, juízes [investigadores, polícias, cidadãos comuns...]. Todos eles formadores de opinião. Muitos deles em busca de uma maior visibilidade social» (Rebelo, 2002: 23). Os dispositivos mediáticos colaboram na divulgação dos progressos da ciência, tornando públicos os estudos experimentados e os múltiplos discursos e conhecimentos, sempre que colocam em cena pessoas em confronto de ideias e opiniões, revelando dinâmicas sociais que impregnam uma maior legitimidade à matéria noticiada.

Em atenção ao rigor, reconhecimento ou pretensão ao universal, Boaventura Sousa Santos (1989:109) fala em «retórica da verdade» como um consenso que se estabelece no termo de uma discussão argumentativa, travada no seio da comunidade científica. E diz:

«o cientista, investigador, antecipa o seu auditório relevante, a comunidade científica, e é em função dela que organiza o seu trabalho. Neste caso, o cientista encara o auditório relevante e é nessa qualidade que se vai auto-convencendo, à medida que a investigação procede, dos resultados que pretende sejam julgados convincentes pela comunidade científica ou pelo sector desta a que se dirige» (Sousa Santos, 1989:114).

Deste ponto de vista, académicos e jornalistas encaram o auditório (leitores) como factor relevante e é nessa qualidade que vão encenando as representações, fornecendo argumentos, não se tratando pois de dizer a «verdade» mas «aferir, no diálogo consigo mesmo e com os outros, a coerência das opiniões que se pretendem «justas» no contexto histórico-social, situado no concreto, em que se revelam pertinentes» (Grácio, 1992:75).

6. A pesquisa sobre cobertura jornalística das violências escolares

Pelo que se depreende da literatura sobre a cobertura jornalística da violência escolar, as relações institucionais dos actores sociais do campo dos media e do campo da educação são dotadas de uma complexidade instável com contornos que agregam simultaneamente uma *memória pessoal* e uma *memória social* a que se refere van Dijk (2005) face à função social e simbólica que encerram. A construção jornalística da escola irrompe pelos meandros sociais e cria polémicas a partir de ângulos de abordagens que convergem numa macro-preposição semântica do texto: «A construção do sentido de um texto depende não só das estruturas discursivas e da interacção social mas também da pressuposição de conhecimentos

e de um vasto repertório de crenças socioculturais partilhadas. Interessa tanto o que é dito como o que não é dito, porque se pressupõe que todos estão de acordo (senso comum)» (van Dijk, 2005).

Assim, para a apreensão do sentido profundo ou superficial dos textos jornalísticos sobre a violência escolar concorre a fusão da *memória pessoal*, que encerra crenças e experiências concretas relatadas ou directamente testemunhadas, com a *memória social*, que reúne conhecimentos gerais, ideologias, normas, valores partilhados com os outros elementos dos grupos, organizações ou cultura dos sujeitos. As sequências de proposições que definem cada texto, como produto resultante de sistemas ideológicos e culturais, interesses económicos e políticos (Schudson, 1991), com valorização de certos aspectos (negativos) e menor apreço por outros, activam no mercado heterogéneo das audiências, por inferência, memórias por vezes em conflito entre as fontes oficiais e os grupos de pressão.

Das abordagens académicas sobre as violências na escola, enquanto objecto de estudo controverso, emerge, como se tem vindo a salientar, uma forte preocupação com a presença da violência nos meios de comunicação social e a dramatização de *faits-divers* que afectam a opinião pública exacerbada pelas cenas espectaculares e sangrentas reportadas. Dito isto, a cobertura jornalística do fenómeno é olhada com alguma desconfiança, não só pela visibilidade que uma programação com formato sensacionalista proporciona ao público, decorrente de interesses concorrenciais, como ainda pela influência nociva que exerce sobre as crianças e adolescentes. As diferentes pesquisas no contexto nacional e internacional criticam, com alguma frequência, o enfoque jornalístico na descrição das experiências negativas dos sujeitos e nas suas histórias de vida, para depois se distanciarem do excesso genérico da encenação e se situarem numa linha de carácter científico com pesquisas universitárias.

Mohammed Darmame (2003:36)⁸³ realça a função utilitária dos jornalistas, admitindo uma cumplicidade convergente de interesses entre o pessoal das várias instituições para tornar público o mal-estar interno das escolas. Diz que os media ajudam a «quebrar a lei do silêncio» para o reconhecimento público do sofrimento das pessoas que se encontram em dificuldade na escola, onde supostamente deveriam encontrar apoio moral, ser ouvidas e merecer acompanhamento específico em caso de vitimização. A mediatização propicia momentos de reencontro para diagnosticar, descrever e projectar o que Darmame (2003: 37)

⁸³ Do Centro de Investigações «Ecole, Crise, Terrains sensibles». Paris X, Nanterre.

apreende como «uma vitória do tempo mediático (o momento) sobre o tempo escolar (a duração)».

De acordo com o estudo *L'Autonome de solidarité* (citado por Darmame, 2003), tornado público nos media o que se passa no espaço semi-privado da escola é uma espécie de fabricação de rumores, calúnias, inquietação (*harcèlement*), angústia. Esses rumores (*bruissement*) colocam em causa as aptidões da instituição, além da violência física ou verbal que aí ocorre, enfim, tudo o que constitui a negação do ser na sua intimidade e integridade. Aquele estudo adopta a imprensa como suporte de mediação entre a escola e a opinião pública para servir de eco ao que se passa no interior do estabelecimento escolar, especialmente no que respeita às dificuldades no exercício da profissão docente em meio hostil.

As ideias avançadas por Charlot e Émin (1997) e Darmame (2003) enfatizam a responsabilidade profissional e parental de actores sociais como professores e pais, com especial ênfase no papel que desempenha o jornalista na selecção e escolha dos tópicos para as suas peças jornalísticas. Reconhecem o trabalho dos profissionais das redacções dos diferentes órgãos de informação (redactores, directores...), para salientar como reagem a pressões do exterior vindas de professores, familiares dos alunos que, afinal, parecem deter poder sobre os jornalistas, pressionando-os a dar conta do estado da situação da violência em meio escolar. Deste ponto de vista, os jornalistas passariam a ser meros transmissores do que lhes é dado a observar e a testemunhar, mediante um captar de “gente que fala”, pondo-se assim de parte a sua função de actores intervenientes e influentes na mediação da matéria reportada. Importará ter presente, neste caso, a representação simbólica que efectivamente cada jornalista foi construindo da «sua» escola ou das «suas» escolas de um tempo passado, recordadas com saudosismo ou com negação traumática pelas marcas que os sinais do tempo não apagaram.

Afinal o que leva, então, os docentes a “pressionarem” os jornalistas? Ou melhor, o que move os professores a pedirem aos jornalistas para que tornem público o que se passa na sua escola? O que leva estes profissionais a correrem o risco de desprestígio da instituição, onde, supostamente, deveriam estar organizados os meios humanos e materiais, como parte integrante de um projecto educativo, para a resolução dos problemas que se colocam no seu interior e com os seus públicos? Será o reconhecimento do poder de mediação dos jornalistas no espaço público? Os professores, que também são pais, concebem os meios de

comunicação como seus aliados, por oposição ao poder político? Até que ponto os media influenciam directa ou indirectamente os decisores políticos ou a conquista de novas medidas legais, dando voz aos diferentes actores sociais e, particularmente, às camadas mais desfavorecidas ou que se sentem injustiçadas? É a consciência de uma crise que atravessa a escola e as famílias nos dias de hoje?

E os pais, o que os mobiliza a recorrer aos media e a pressioná-los, como referem Charlot e Emin (1997), em vez de intervirem directamente na escola em conformidade com a legislação em vigor? Que direitos e deveres conhecem para uma melhor cooperação no processo educativo dos seus filhos para os tornar responsáveis pelos seus comportamentos? Afinal, seremos todos nós adeptos do sensacionalismo e espectacularidade de que frequentemente são acusados os media? Gloria Awad (1995:164) reporta-se ao sensacionalismo⁸⁴ como princípio fundador do jornalismo de massas, que ajuda a preencher o vazio criado pelo desaparecimento dos espaços e rituais de regulação, que permitiam tanto ao grupo como ao indivíduo de viver o social através de rituais reguladores da vida quotidiana.

Neste campo há muito que explorar, podendo-se nomeadamente interrogar os actores no terreno para se obter respostas a estas e outras questões. O relevo dado à violência na escola, como um acontecimento relativamente recente na esfera social, que integra a *agenda mediática* mas também a *agenda política*, parece esconder uma outra realidade, não a que obtém visibilidade nos media, mas aquela que, efectivamente, se manifesta no espaço escolar e da qual os media não conseguem mostrar toda a sua amplitude. Bernard Defrance (2000:41) defende: «Por cada evento de que falarão os jornais, quantos dramas secretos e derisórios marcarão para sempre a existência daqueles que são vítimas desses dramas».

Um pouco na linha de Debarbieux (2006), aquele autor também critica o frequente recurso dos media aos números estatísticos da violência, para expressar um aumento ou redução da sua manifestação. Vê nessa actuação dos jornalistas aquilo que considera uma espécie de «ritual», a partir do momento em que um deles quer consultar um «especialista» da violência na escola ou anima uma mesa redonda sobre o assunto, formula a questão recorrente «a violência na escola está a aumentar ou não»? (Defrance, 2000:41). Assume que

⁸⁴ «Sensacionalismo» é uma palavra relativamente recente que *Le Robert* data de 1963, e deriva de «sensacional», sendo este datado de 1896 e vem de «sensação». Awad (1995:158) faz notar que o aparecimento de sensacionalismo segue de perto a generalização do princípio da «human touch» e do «human interest» que caracteriza o jornalismo de massas, fazendo com que a informação imprima uma carga dramática aos acontecimentos em busca de sensações, característica da imprensa moderna.

os especialistas ficam embaraçados com a referida questão porque a resposta varia consideravelmente em função das definições dadas aos diversos fenómenos que habitualmente são agrupados sob a expressão geral de «violência na escola», havendo por conseguinte fenómenos em regressão e outros em aumento.

Ainda no que respeita à realidade francesa, os autarcas Montillot e Pernes (2002:145), à semelhança de sociólogos e psicólogos, questionam-se sobre o papel dos media e dos jornalistas face à insegurança e à violência na escola ou no espaço social. Consideram que a imprensa em geral e a maioria dos jornalistas não têm responsabilidade sobre o aumento da violência no espaço público, à excepção de uma «certa imprensa» e de uma minoria de jornalistas que «desempenham um jogo perverso» e ideológico quando conduzem certas reportagens com interesses específicos de índole política.

Para estes autarcas, com conhecimento local dos problemas das escolas em França, a imprensa está apenas a cumprir o seu dever de informar, alertando a opinião pública e o governo para os problemas desse sector, ainda que exista o risco «colateral» de suscitar alguma desordem no seguimento de uma ou outra notícia. Mas dizem que a tendência para silenciar os factos é uma irresponsabilidade. Partem de casos de violência reportada nos media franceses, elegendo alguns órgãos de imprensa que valorizam os testemunhos de professores, especialistas e investigadores para comentar:

«se os media têm uma influência (dificilmente apreciável) sobre o desenvolvimento de certas escaramuças, não é menos provável que a violência urbana seja um fenómeno independente. A sua causa não se encontra na presença dos media. Não é o termómetro que provoca a febre, ainda que, psicologicamente, possa eventualmente fazê-la durar....» (Montillot e Pernes, 2002:146).

Criticam ainda a posição de alguns especialistas, como Soullez (citado pelos autores) que desvaloriza algumas reportagens televisivas pelo modo como fazem a cobertura de certos incidentes, nomeadamente os confrontos com as forças de ordem, que podem levar os espectadores a encarar a televisão como um meio eficaz para exprimir as suas reivindicações, fazer valer a sua força numa sociedade que eles consideram injusta. Considera que a encenação mediática dessas façanhas⁸⁵ tenderá a glorificar os

⁸⁵ No artigo «À propos de la violence et des jeunes», publicado em 31 de Janeiro de 2001 no site Internet *NouvelObs.com*: Dubet refere-se às violências juvenis, designadamente à quasi-espectacularidade da

comportamentos delituosos e a encorajar a passagem ao acto ou, pelo menos, o seu prosseguimento noutras circunstâncias (Montillot e Pernes, 2002:146) por imitação de condutas.

Citam ainda o relatório oficial denominado *La violence des jeunes em milieu urbain* da Comissão «État des lieux et partenariat»⁸⁶ sobre a violência dos jovens em meio urbano. Segundo esse documento, a presença dos media audiovisuais, no local das manifestações de violência, dando a ver as interpretações e representações, são factores convincentes para o desenvolvimento de novas situações de violência, com os actores em busca de protagonismo. Desse relatório retiram alguns conselhos dirigidos aos media para que informem, façam a análise e o enquadramento dos factos e não procurem o efeito de *voyeurismo*, evitando dessa forma certas imagens estigmatizantes para valorizar a violência junto dos mais jovens.

Para Jacques Faget, investigador do CNRS,⁸⁷ citado por aqueles autores, a mediatização da violência na sociedade democrática comporta, pelo menos, três tipos de influências:

- a) A criação na opinião pública de um sentimento de insegurança, sem se estabelecer uma relação ajustada com a realidade;
- b) A projecção de uma imagem social negativa a que os jovens podem aderir, conformando-os a estereótipos pejorativos construídos sobre eles;
- c) A tendência nos jovens para a instrumentalização dos media, procurando obter de uma boa cobertura jornalística benefícios psicológicos, financeiros e sociais, num clima de competição para o acesso aos media, o que pode conduzir a uma propagação de sucessivas revoltas de vária ordem.

Alguna pesquisa académica de áreas como as Ciências da Educação, Psicologia e campos afins comporta considerações sobre o tratamento jornalístico de condutas dos sujeitos que ocorrem no espaço escolar, especialmente aquelas que traduzem, em certa medida, alguma desordem e violência nesse contexto, e que são de carácter disciplinar ou penal, em função da gravidade dos factos. Elam e Rose (1995, in Hyman *et al.* 1997:426)

representação dos actores dos – *gangs* - que fazem por vezes manchete nos jornais.

⁸⁶ Do Ministério do Trabalho e do Ministério dos Assuntos Sociais francês, de Março de 1995.

⁸⁷O artigo evocado por Montillot e Pernes (2002:147), em que o investigador Jacques Faget do Centre National de Recherche Scientifique dá o seu testemunho, intitula-se «Violence urbaine: faire la part du feu», saído no jornal *Libération* de 15 de Janeiro de 1998.

admitem que «A agressão dos estudantes contra os seus pares, os membros do pessoal da escola e a propriedade [se tornou] um tema popular nos media e de grande interesse público». Por sua vez, Irwin Hyman *et al.* (1997:428) adiantam que «durante algumas décadas, os media representaram as escolas como lugares extremamente perigosos» ou, ainda, que «a violência foi sempre um problema nas escolas dos EUA, ainda que a percepção da extensão e intensidade do problema seja ampliada pelos políticos e os media».

6.1. Media, etnias e violência escolar

Num trabalho sobre a experiência dos profissionais em educação em contexto étnico, a psicóloga clínica, Vijé Franchi (2004:23), refere que a etnização dos discursos jornalísticos (Bonnafeus, 1991) contribui para a estigmatização dos públicos escolares dos bairros onde estão implementados os estabelecimentos de ensino. Do mesmo modo, esses discursos depreciativos do “outro” em função da cor, tenderiam a promover uma etnização cada vez mais marcante do laço social (Bordet, Costa-Lascoux e Dubost, 2000), agravando o sentimento de insegurança e medo da violência, experimentados pelos actores da escola na sua interacção com os alunos e suas famílias. As críticas daquela psicóloga são extensivas ao público em geral que reforça estereótipos, a partir dos conteúdos tratados nos media e que são relativos aos alunos incluídos na categoria de crianças de «origem imigrante». Em França, essa categoria remete sobretudo para os alunos oriundos da imigração das antigas colónias francesas e, mais recentemente, da Turquia. Concomitantemente, os docentes e actores com ligação à escola tendem a recuperar nos seus discursos a «realidade» reproduzida pelas práticas etnicizantes simultaneamente destruturantes e destruidoras, sublinha Franchi (2004).

Faz também notar que os estabelecimentos de ensino, situados nos bairros segregados, passam a ser conotados, no imaginário colectivo, como «portadores de todos os males da sociedade moderna» associados à pobreza, precariedade, delinquência, desemprego, um todo de desigualdades sociais que se tornam objecto de projecções de um medo crescente percebido como ameaça comunitária. Reconhece nos argumentos de certas fontes jornalísticas que acentuam as notas demasiado baixas e a recusa de trabalho dos alunos das minorias étnicas, o percurso escolar de insucesso e de incivildades, um discurso construído para «mascarar ao mesmo tempo uma ideologia racista». O desprestígio da profissão docente parece estar de certa forma associado a esse sentimento de desvalorização dos públicos

escolares, compostos por franjas sociais, lembrando que os media e a opinião pública têm vindo, nos últimos anos, a organizar um processo de intenções dirigidas aos profissionais de educação, em vez de reconhecerem o seu trabalho desenvolvido em prol da sociedade.

Outros autores parecem inscrever-se numa linha crítica próxima desta psicóloga clínica, responsabilizando os meios de comunicação social pelos discursos e representações violentas que constroem e de imediato se evaporam e são esquecidos. Para Arnold Goldstein e Jane Conoley (1997:5), a par das ruas e do universo familiar, os media são o terceiro espaço para a expressão dos comportamentos agressivos nos Estados Unidos, exercendo por isso mesmo influência sobre os comportamentos dos jovens e pelo seu acentuado contributo para o aumento da violência no espaço social e, consequentemente, no espaço escolar.

Por sua vez, Éric Debarbieux (2006:33), cujas pesquisas alcançaram uma ampla notoriedade nos media franceses, e com algum relevo por cá, interroga-se sobre algumas práticas e formatos jornalísticos «duvidosos», como a situação de entrevista ou a criação de títulos e imagens que podem deformar o fundamento de um artigo, com perspectiva razoável, para resvalar para a tendência securitária das sociedades liberais (Bourdieu e Vacquant, 1998). Ao longo das suas experiências internacionais e estudos comparativos, Debarbieux diz ter observado uma onda mediática «exageradamente empolgada» sobre a segurança e a possibilidade de se edificar uma carreira profissional em torno da violência escolar. Destaca a propósito que o Observatório Internacional da Violência Escolar, a ONG científica que dirige, tem inscrito nos seus estatutos que o problema não seja utilizado de uma maneira sensacionalista, exagerando a sua importância por motivos políticos, mediáticos ou outros, nem negado ou silenciado de uma maneira angélica. (Debarbieux, 2006:18).

Assim, para se conhecer e explicar como se processa a construção da cobertura jornalística da violência escolar, vamos começar por apreciar, a partir da literatura mais recente, que relações são constituídas entre os actores sociais da escola e os jornalistas. Por fim, com foco na imprensa, veremos como se tem vindo a realizar o agendamento do tema e os diferentes ângulos de abordagem que emergem de alguns trabalhos de referência.

6.2. Media e escola: que relações?

Uma corrente de estudos (Bark, 1989; Elliot, 1989; Jay, 1989), desenvolvidos nos Estados Unidos da América, tem vindo a propor algumas considerações sobre as afinidades

entre a escola e os media, chamando a atenção para a necessidade de se desenvolverem relações positivas entre os membros da instituição escolar e os fazedores de notícias da instituição jornalística. Esta nova linha internacional de investigação visa juntar especialistas dos media, da *violência* e da *educação* escolar, com o intuito de questionar e dar respostas à função destas três realidades complexas.

A literatura anuncia uma viragem (ainda tímida por cá) dos anteriores paradigmas com uma comunidade científica internacional mais empenhada no limar as arestas e supostas barreiras entre o campo da educação e o campo dos media. Ao aproximar jornalistas, investigadores e professores é propósito desta nova linha de pesquisa fomentar um maior enriquecimento colectivo e estimular projectos em parceria, que visem ultrapassar as usuais críticas aos media, em especial à sua componente sensacionalista e valorização negativa dos eventos da escola. Veremos, mais à frente, se esta linha de pensamento está presente nos autores que equacionam a relação dos media com a violência e segurança na escola, com importância para um público constituído por famílias com crianças e jovens em idade escolar.

Alguns dos trabalhos inscritos nessa linha sugerem pistas para a análise dos media como aliados do sistema educativo na sua missão de integração social e educação das crianças e dos jovens, para transformar a sua violência em projectos pedagógicos. Os meios de comunicação social passariam deste modo a desempenhar um papel alternativo na resolução da «crise» de autoridade e legitimidade, que tem vindo a afectar as relações de poder no campo escolar, podendo ser um importante elemento de mediação entre o mundo e a escola, entre o professor e o aluno, afastando-se, assim, do pensamento frequente que define os media como um dos principais factores responsáveis pela inflação da violência no espaço social e na escola.

Este novo paradigma assenta no pressuposto de que os medias e os seus profissionais têm um trabalho a desempenhar e uma função social importante nas actuais sociedades cada vez mais globalizantes de que faz parte a instituição escolar. Elliot (1989) deixa algumas propostas de relações públicas para a promoção de uma maior cooperação e responsabilização na redacção dos conteúdos jornalísticos. Já que os jornalistas não estão autorizados a andar pelos corredores da escola e a filmar os alunos, aconselha que cada instituição tenha uma pessoa «treinada» e com «habilidade» (Poland e Pitcher, 1990, in Goldstein e Conoley, 1997:138) para falar com o jornalista que conduz a entrevista,

inferindo-se por conseguinte algum tom crítico à falta de preparação dos docentes na forma como interagem com os media.

Para viabilizar uma melhor gestão da intercomunicabilidade entre a escola e os media, sugere-se mesmo a promoção de cursos de formação para os responsáveis escolares aprenderem a interagir com os órgãos de informação, de forma a serem vencidas as barreiras que têm mantido distantes os sujeitos dos dois campos. Recomendações semelhantes são apresentadas por S. Peterson e R. Straub (1992) que exemplificam, através de um conjunto de estratégias, como estabelecer limites, utilizar o discurso jornalístico para publicitar o que é válido na escola e as experiências aí desenvolvidas com os alunos.

Os media, por sua vez, são encorajados a apropriar-se de matérias necessárias para o seu trabalho, vencendo o “muro de pedra” que faz da instituição escolar um mundo fechado sobre si mesmo, impedindo que o olhar alheio e jornalístico testemunhe o que vai mal no espaço interior da escola. Para quebrar os tabus que se prendem com o preservar das vivências semi-privadas e o «encerramento» da instituição, consideram importante que o seu responsável vá para a «cena da crise» para mostrar preocupação e responsabilidade, de forma a clarificar as acções positivas que foram desencadeadas para solucionar o problema. Infere-se de semelhantes considerações a necessidade de uma maior liderança e assertividade dos dirigentes das Escolas norte-americanas, no exercício das suas funções e no contacto com os media.

Na Europa, aconteceu em 1999 um encontro significativo entre profissionais dos dois campos para debaterem assuntos da educação e do jornalismo. Desse evento resultou um conjunto de textos, reunidos em acta por Frémont e Bévort (1999), dando a conhecer as várias pesquisas representativas dessa viragem, apostada numa maior relação entre as duas áreas de referência e nas aprendizagens fundamentais para um melhor entendimento entre os seus agentes. É questão relevante nesses artigos a vontade de construir um novo discurso jornalístico sobre a escola e sobre a violência escolar que foi tópico em foco nesse encontro.

6.3. A violência escolar letal reportada nos media

A violência letal perpetrada em escolas de diferentes países é objecto de uma listagem de vítimas mortais, agentes agressores e universo de referência desses incidentes, mortíferos para alguns sujeitos. Inicialmente apresentada por Katherine Ramsland, no artigo intitulado

«The List», é depois retomada por Éric Debarbieux (2006:29) e que decidimos adaptar com dados complementares retirados da literatura e da pesquisa por via electrónica.

A sinopse dos dados no Quadro 7 mostra que os casos de assassinato praticados por alunos são mais recentes (ano de 1997), comparativamente aos que foram imputados a adultos. Embora não se mostrando muito favorável a este género de resenha, Debarbieux (2006:31) admite, contudo, que tais ocorrências são motivo para «sacudir» a opinião pública sobre os comportamentos dos jovens em idade escolar, que preenchem as grelhas dos media e induzem uma «verdadeira histeria colectiva».

Quadro 7: Tiroteios nas escolas entre 1964-2006 reportados pelos media

Anos	Vítimas	Culpados	Local
1964	10	42 Anos	Colónia, escola primária, RFA
1974	26	Terroristas FLP	Maalot, Israel
1979	32	Membros partido Ba'ath	Escola de artilharia Aleppo, Síria
1989	14	Adulto, antifeminista	Escola politécnica, Montreal
	5	Adulto – 25 anos	Estocolmo, Califórnia, USA
1992	4	20 Anos, antigo aluno	Oliverhust, Califórnia, USA
1996	17	43 Anos	Dunblane, Escócia
1997	8	Adulto	Sanaa, Yemen
	3	Jovem – 16 anos	Mississippi, USA
	3	Jovem – 14 anos	Kentucky, USA
	1	Adolescente – 14 anos	Japão
1998	5	13 e 11 anos	Jonesboro, Arkansas, USA
	5	Dois jovens – 13 e 11 anos	Arkansas, USA
	3	Jovem – 14 anos	Pennsylvania, USA
	1	Jovem – 15 anos	Oregon, USA
	2	Estudante	Oregon, USA
	2	Estudante	Virgínia, USA
1999	13	18 e 17 anos	Columbine, Colorado, USA
	6	Estudante	Geórgia, USA
	1	Aluno	Novo México, USA
2000	1	Criança – cerca de 6 anos	Michigan, USA

2001	2	Aluno	Califórnia, USA
	8	Adulto, 37 anos	Osaka, elementar, Japão
2002	15	19 Anos – aluno expulso	Erfurt, Alemanha
2003	2	Adolescente	Pennsylvania, USA
2004	4	Aluno – 15 anos	Islas, Malvinas, Argentina
	8	Adulto, intruso	Ruzhou High School, China
	1	Aluno - 11 anos	Japão
2005	8	16 Anos	Red Lake, USA
	3	Estudante	Tennessee, USA
2006	2	Adulto	Colorado, USA
	1	Aluno	Cazenovia, Wisconsin, USA
	6	Adulto – 32 anos	Pennsylvania, USA
Total de mortos		222	

Fonte: Adaptado de Katherine Ramsland, *The List*, in Debarbieux (2006:29).

Na cobertura jornalística do assassinato de Satomi Mitarai, em 9 de Agosto de 2004, pelos correspondentes japoneses do *Washington Post*, Debarbieux (2006:32) critica as escolhas lexicais operadas pelo referido jornal, usando nomeadamente as designações «série extraordinária de crimes juvenis no Japão», «cultura juvenil violenta», a metáfora da «vaga de crimes juvenis» e a referência às escolas japonesas como que transformadas em «campos de batalha» (Debarbieux, 2006: 32). O ângulo de reportagem eleito por aquele jornal terá resultado na diabolização genérica dos mais jovens que se envolvem em constantes conflitos em algumas escolas do Japão, comenta.

No Quadro 7 está referenciado “o caso Columbine” de 1999, que mais destaque obteve na imprensa portuguesa de informação geral e em alguma imprensa internacional, a avaliar pelo que adianta Sandrine Guillermin-Aubertier (1999), como veremos mais à frente. A visibilidade mais saliente deste caso deve-se sobretudo ao modo inédito para a época como se deu a sua cobertura jornalística, que terá beneficiado com a descrição em directo por telemóvel do desenrolar dos acontecimentos. Digamos que foi um acontecimento largamente mediatizado e que passou a paradigma deste género de incidentes. É quase sempre lembrado pelos media quando outro com as mesmas características ou análogas se produz nas escolas em qualquer parte do mundo, accionando na memória colectiva dos sujeitos pensamentos de uma tragédia que envolve um arsenal de armas de fogo e mortes em massa, pondo em questão o “sonho americano” e aquilo que simboliza para os americanos.

7. A cobertura jornalística da violência escolar na imprensa

Após uma breve alusão às diferentes identidades dos jornais, começaremos por apreciar, a título de exemplo, os estudos de alguns autores do contexto internacional (Basalisco, 1989; Gabor, 1995; Guillerm-Aubertier, 1999; Escallier, 2002; Lorrain, 2003) que traçam linhas de análise de algum interesse conceptual para avaliarmos, depois, a cobertura jornalística da violência escolar na imprensa portuguesa. Do quadro nacional, são apreciadas, na segunda parte deste trabalho, as pesquisas de Vieira Fonseca (1989), Leonardo e Pereira (1998) e Leonardo (2004) que propõem pistas de análise da violência escolar na imprensa portuguesa.

A relação entre a voz do jornal e a voz de “outras” fontes passou por modificações na sequência das alterações que a imprensa foi sofrendo ao longo dos tempos, mas também pelo tipo de imprensa a que pertence um título, sublinha Maurice Mouillaud (1989:130). Como os jornais são importantes meios para a afirmação da identidade nacional e de uma informação mais detalhada sobre os tópicos propostos pelos outros media, recorda-se aqui, ainda que sumariamente, a investigação que, em vez de pensar os jornais em termos binários – tablóide / de referência – prefere antes organizá-los de acordo com quatro critérios essenciais.

7.1. Identidade e tipologia dos jornais

Assim, à anterior fisionomia binária dos jornais que distinguia apenas os formatos «jornal de referência» do «jornal tablóide», Colin Sparks (2000) introduz uma tipologia classificatória mais eclética, como forma de apreender os jornais que ocupam zonas intermédias. O autor agrupa-os nas seguintes categorias:

- A *imprensa de elite*, focada em questões políticas económicas, está atenta às mudanças estruturais com destaque para as políticas governamentais, faz jornalismo de investigação e é sobretudo valorizado o texto. As notícias são apresentadas com sobriedade e dimensão moderada dos artigos e das imagens, é escassa a matéria sensacionalista e evitada a linguagem hiperbólica. Situam-se nesta categoria os títulos estrangeiros *New York Times*, *Le Monde* e *Le Monde Diplomatique*;

- A *imprensa de prestígio* presta especial atenção ao arranjo iconográfico das páginas, fazendo a cobertura de notícias e assuntos mais ligeiros, comparativamente à imprensa de elite. Situam-se nesta categoria os jornais estrangeiros *El País*, *Libération*, *Guardian*, podendo-se considerar os nacionais *Público*, *Diário de Notícias* e *Jornal de Notícias* nesta categoria;
- A *imprensa popular* é desenhada para ser de leitura fácil, por conseguinte, enfatiza um grafismo intenso, a brevidade e o que é imediato. Dá mais atenção que as anteriores categorias aos escândalos, celebridades, desporto, entretenimento. Situa-se nesta categoria o jornal *Correio da Manhã*;
- A *imprensa «tablóide»* privilegia os escândalos, o crime, o desporto, o entretenimento, fazendo uso de uma linguagem hiperbólica com frequente transgressão das regras éticas e profissionais. Não apresenta textos de opinião e só raramente investe na vida política a não ser que associada a escândalos. O formato tablóide não está no assunto em si mas na forma como o assunto é tratado, designadamente no respeito pela vida privada da pessoa e no respeito pela ética profissional do jornalista. É exemplo desta categoria o jornal *24 Horas*.

7.2. Estudos sobre a noticibialidade da violência escolar

A revisão da literatura conduz à reflexão de Hyman *et al.* (1997: 428) sobre o trabalho de W. Ruble (1977) que localizou um elevado número de artigos sobre a violência escolar, que foi noticiada no *The New Times*, entre 1960 e 1975. Para aqueles autores, os dados obtidos por Ruble, naquele jornal, não só assinalam um «pequeno» aumento de violência no espaço escolar, como podem ainda estar relacionados com um «aumento desproporcionado da cobertura mediática». Não clarificam, no entanto, a configuração dos respectivos conteúdos, fazendo apenas alusão aos participantes no processo noticioso, designadamente às fontes oficiais, aos jornalistas e ao público.

O primeiro estudo empírico que localizámos sobre a cobertura jornalística da violência escolar, no contexto europeu e que teve como objecto de análise peças da imprensa italiana sobre os comportamentos conflituosos entre alunos (*bullying*), é de Sergio Basalisco (1989:59-60). O autor escolhe como material para o seu *corpus* de análise 18 notícias seleccionadas pela Associação dos Pais Democráticos sobre crianças dos zero aos dezoito anos de idade, que foram publicadas em seis grandes jornais italianos. A cronologia e a

comparação das peças (duas referentes a 1982 e dezanove a 1987) levam o autor a referir que os media já não mantinham mais o silêncio sobre a violência “micro” e “macro” contra as crianças italianas. A noticiabilidade da violência escolar em Itália, na forma de *bullying*, conceito atrás explicitado neste trabalho, é deste modo localizada por este autor na década de 80, período igualmente de preocupação e consciencialização social do problema e que mereceu a atenção da referida associação de pais, admite aquele autor.

Apesar de reconhecer o poder dos media informativos como necessário, sobre o fenómeno em questão, junto da opinião pública, Basalisco (1989) alerta, no entanto, para o risco de um uso «não inteligente» do poder mediático em termos de filtragem das fontes de informação. Diz que as denúncias genéricas e superficiais são criadoras de piedade momentânea, ou formas de despoletar escândalos para a mobilização da opinião pública, isto se os jornais não apresentarem uma análise crítica adequada da complexidade da violência sobre as crianças e jovens, quer ela ocorra no espaço doméstico ou no universo escolar. A partir do que lhe foi dado observar, este autor italiano considera que é possível destacar duas linhas distintas na noticiabilidade do fenómeno na imprensa italiana:

- a) Uma modalidade relativa à natureza dos incidentes reportados a contribuir para a visibilidade do *bullying* entre jovens, fenómeno que na década de 80 ainda estava por explorar e clarificar;
- b) Uma modalidade da ordem das representações sociais da violência entre crianças, que ainda não era percebida pelo público italiano, como um problema social, apesar dos casos divulgados pelos media de então (Basalisco, 1989: 62).

Um segundo estudo sobre a realidade canadiana faz parte integrante de um relatório da responsabilidade de Thomas Gabor (1995), no qual é apreciado o problema da apropriação de armas nas escolas daquele país, tornado público pelo respectivo ministério do Solliciteur geral. Nas páginas 28 a 30, é desenvolvido o tópico «violência» em destaque no título «La violence chez les jeunes et la presse écrite», que encabeça o estudo da representação da violência juvenil em alguns jornais da imprensa canadiana, no período de 1988 a 1994. O objectivo dessa análise consistiu em medir até que ponto a imagem resultante da cobertura jornalística era «deformada» ou «equilibrada» da realidade no terreno.⁸⁸

⁸⁸ Os jornais de onde foram retiradas os artigos para a respectiva análise são: o *Star de Toronto*, *Herald de Calgary*, *Winnipeg Free Press*, *Globe and Mail*, *Gazette de Montreal* *Sun de Vancouver*, *Western Report*,

A apreciação das peças seleccionadas pelo autor permitiu-lhe constatar que a maioria dos artigos contemplava as *vias de facto* contra os alunos ou docentes, a *conduta desordenada* e a *presença de armas* nas escolas. Um pequeno número de artigos abarca a *intimidação*, o *vandalismo*, o *roubo qualificado* ou *extorsão*, ou outras actividades ilegais do género. Outras peças exploravam itens como os *conflitos raciais* ou *étnicos*, ainda que com menor importância. As principais fontes de informação utilizadas pelos jornalistas das peças em questão foram os responsáveis da direcção das escolas e o restante pessoal, além das polícias, alunos, pais e autores de estudos, também citados frequentemente nos artigos (Gabor, 1995:28).

Dos vários géneros jornalísticos identificados, o *comentário* (67%), seguido da *apresentação objectiva dos factos* (11%), são os que apresentam uma maior frequência, em detrimento das *estatísticas e investigações* (8%) e *análise política* (6%). Quanto às fontes de informação utilizadas pelos jornais, foram identificadas as seguintes categorias: o pessoal escolar (58%), o corpo directivo (44%), a polícia (25%), investigações e documentos (24%), alunos (21%), pais (21%), universitários (14%), representantes eleitos (14%), técnicos de especialidade (13%), Ministros da Educação (13%), cidadãos (12%), chefias policiais (12%). No que se refere à gravidade dos factos, 28% foram considerados «extremamente graves», comparativamente aos 43% de anos anteriores, em que «o problema era muito pior», segundo as conclusões apresentadas no relatório por Gabor (1995:228-29), responsável do estudo.

O terceiro estudo incide num caso que ocorreu em França, no ano de 1998, e um segundo acontecimento sobre o universo de referência norte-americano, de 1999, ambos com cobertura na imprensa francesa. Os dois casos seleccionados pela autora do estudo, Sandrine Guillermin-Aubertier (1999:37-38), do contexto escolar dos dois países, originam consequências mortais para os seus protagonistas. Analisa a cobertura jornalística do caso Columbine, na semana de 20 a 27 Abril de 1999, comparando-a aos incidentes violentos reportados pelos media que se deram na cidade de Toulouse no ano anterior. Após a morte de um jovem em 13 de Dezembro de 1998, seguiram-se sucessivos confrontos durante dias entre a polícia e os jovens dos bairros daquela cidade, como forma de protesto contra a acção policial.

Chronicle Herald de Halifax, Maclean's e Financial Post. Da leitura do gráfico, relativo ao número de peças recolhidas entre 1988 e 1994, constata-se um aumento significativo de artigos a partir do ano de 1992.

Da sua análise anotámos a referência a temas da actualidade internacional em foco na imprensa francesa, assinalando que o conflito da NATO – Jugoslávia no Kosovo, então em guerra, permaneceu o evento estrangeiro maioritário nos jornais *Le Monde*, *Libération* e *Le Figaro*. Guillermin-Aubertier (1999) constatou que Columbine foi tratado como «*fait divers* estrangeiro isolado», tendo merecido uma reduzida cobertura jornalística na imprensa francesa. Como veremos na terceira parte deste trabalho, o *Diário de Notícias*⁸⁹ propõe uma leitura algo diferente dos noticiários portugueses de então, que terão dado maior relevo ao evento americano em detrimento do cenário bélico do Kosovo.

A apreciação da cobertura do caso Columbine pelo jornal americano *USA Today*, no mesmo período, permitiu a Sandrine Guillermin-Aubertier identificar um número importante de artigos, com exclusividade diária de primeira página. A autora observou um desenvolvimento regular na rubrica *The Nation* e na página *Opinion*, mais uma página especial intitulada: *Massacre in Colorado*. Localiza o estilo referencial dos *USA Today* e, em contrapartida, a adopção de um ponto de vista crítico naqueles quotidianos franceses sobre a violência na sociedade americana.

Assim se justifica a preferência pelo “comentário” e “análise” como géneros jornalísticos dominantes na cobertura da imprensa francesa, com entrevistas a especialistas, politólogos, historiadores, para explicar o fenómeno da violência nos Estados Unidos e apreciar o que a distingue daquela que é experimentada pelos jovens franceses, sugerindo esses discursos que a violência «à americana» é distinta. No quotidiano *USA Today*, a análise da venda livre de armas está presente na página *Opinion*, sob a rubrica «Nosso ponto de vista», e nas páginas interiores é feito o relato dramático do evento suportado pelo discurso (reportagens a reconstituir os factos, entrevistas dos sobreviventes, dos pais e das vítimas, retratos psicológicos dos assassinos...) e pelas imagens que preenchem a totalidade da página *Massacre in Colorado* (Guillermin-Aubertier, 1999:38-39).

Do tratamento diferenciado de Littleton, no *USA Today* e em *Le Monde*, *Libération* e *Le Figaro*, a investigadora conclui realçando o quanto é importante no estudo das representações veiculadas pelos media, num contexto específico, a escolha do suporte de comunicação, as condições de produção do discurso, as expectativas dos autores visados, além de outros parâmetros. Para o efeito, a investigadora sugere a análise do discurso dos media, frequentemente considerado catalisador da violência, mas que representa o «ponto de

⁸⁹ *Diário de Notícias* de 24 de Maio de 1999. Em chamada de primeira página, são referidos dois assassinatos em simultâneo com armas de fogo em dois Estados americanos: o Colorado e a Geórgia.

partida para um olhar crítico sobre a violência e suas representações» (Guillerm-Aubertier, 1999:40).

Por sua vez, Christine Escallier (2002:325) – o quarto estudo empírico identificado – passa em revista alguns títulos da imprensa francesa para avaliar a crise e o clima em que navega aquela sociedade, e que transparecem nos discursos políticos com incapacidade para gerir o fenómeno, refere.⁹⁰ Lembra pesquisas que estudam a «dimensão étnica» da violência escolar, um dos principais *não-ditos* tratados no artigo *La violence à l'école*⁹¹ onde se pergunta «Por que é que durante tanto tempo era proibido colocar a questão tabu, a questão da associação entre imigração magrebiana-africana e a nova delinquência?». Pergunta se «Oficialmente ou oficiosamente, as classes étnicas são uma realidade?» E prossegue dizendo que «os media que relatam as exacções dos jovens designam os responsáveis segundo a sua tendência política: à esquerda, evoca-se o desemprego e as cidades gueto, à direita, acusa-se a família, a ligação entre violência dos jovens e dissolução dos laços familiares sobressaem dessa análise» (Escallier, 2002:326).

A autora também faz alusão à percepção dos professores que reconhecem o seu papel de educadores antes de serem instrutores, ocupando o espaço dos pais que falham na sua função educativa. As aulas tornaram-se locais para guardar as crianças antes de serem locais de formação. Remete para o jornal *Le Figaro Magazine*⁹² de 1999, recordando que em Inglaterra os castigos corporais sobre as crianças são mantidos na «condição que sejam administrados com mãos nuas e num quadro de amor e afectuoso» (Escallier, 2002:326), tópico este também tratado no *Diário de Notícias*, em 2000,⁹³ como veremos na terceira parte deste nosso trabalho.

Deve com isto depreender-se que o regresso aos castigos físicos poderia tornar-se, por hipótese, numa medida disciplinar aplicável também à realidade escolar francesa ou portuguesa? Esta autora não se alonga na análise do artigo do referido jornal *Le Figaro*

⁹⁰ Escallier (2002) adianta alguns títulos : «La violence scolaire: le laisser-faire en accusation», «L'escalade de la violence. Les chiffres que l'on vous cache: 8000 voitures incendiées, 26000 agressions par an », «Grenoble, les 'ruses de guerre' d'un principal », « Le désastre éducatif », «14,9% d'illettrés en sixième», «Un bon prof ne peut être que pessimiste», «Emeute au collège», «Police, justice, école, quelle collaboration possible ?» Uma reportagem da televisão aconselha aos pais: “Laisse pas traîner ton fils!”, sublinhando que hoje os pais devem ser responsáveis. Mas pais e educadores dizem que não são apoiados pelos poderes públicos que tomam medidas impopulares, como suspender o abono de família. Escallier (2002:326) critica algumas soluções irrisórias para os problemas como «aulas de golfe e rap para iniciar os jovens ao civismo».

⁹¹In *Revue Panoramiques*. Éditions Corlet.

⁹² *Le Figaro Magazine* de 18 Dezembro de 1999.

⁹³O tema constitui chamada de primeira página do *Diário de Notícias*, de 9 de Janeiro de 2000, com o título *Pais ingleses adeptos de castigos físicos nas escolas* e na peça do interior do jornal *Pais ingleses querem escola com castigos físicos*.

Magazine, apenas o refere como argumento para sustentar a opinião de que no sistema de ensino francês paira uma instabilidade inegável, cuja representação emerge da leitura da imprensa desse país. Das breves observações de Christine Escallier não se fazem notar críticas negativas ao modo como os media noticiam a violência escolar, distinguindo-se neste ponto de Jean-Louis Lorrain (2003) que acusa uma certa imprensa de construir uma representação social mais «alarmista» do fenómeno em questão.

Para Lorrain (2003:16) – o quinto estudo do género – a construção da violência escolar na imprensa francesa é «desmesurada» e sugestiva de um «quadro negro» a partir de uma rixa entre alunos, a agressão a um docente ou o vandalismo numa escola. Diz ter constatado que tais eventos são elevados a «verdades absolutas», a partir do momento em que viram acontecimento e são tornados públicos nos media, o que impede que os actores sociais, que trabalham no terreno, ajam com a devida serenidade, sublinha. Identificou três tipos de abordagens emergentes da imprensa francesa: a consulta a especialistas, o relato de *faits-divers* e a descrição de problemas, que estabelecem, segundo o autor três grandes tendências merecedoras de reparo pela influência que podem exercer sobre os leitores (Lorrain, 2003:20):

- a) O recurso a títulos alarmistas e sensacionalistas;
- b) O uso de estereótipos, suscitando o medo, receio dos jovens e xenofobia;
- c) A pretensão de algum jornalismo⁹⁴ se atrever a propor soluções concretas para os problemas de violência escolar.

Reconhece na imprensa francesa a tendência para um ângulo de abordagem segundo a perspectiva de especialistas, nomeadamente investigadores do CNRS, sociólogos, professores de Ciências da Educação, inspectores de Educação, psicólogos, psiquiatras, teólogos moralistas e, por vezes, políticos ou representantes institucionais. A estas fontes é pedido que forneçam o seu testemunho num discurso, frequentemente, idêntico e articulado em torno de alguns traços essenciais identificados por Lorrain (2003:17):

- O aumento da violência e das incivildades;

⁹⁴Lorrain (2003:17) dá conta de alguma variação nas secções em que as peças jornalísticas sobre violência escolar estão inseridas, podendo figurar nas rubricas «Sociedade» de *France Soir*, «Vida quotidiana» ou «Nossa Vida» no *Le Figaro*, «Educação» no *Le Monde*, «Debates» no *Libération*, «Nossa época» no *Le Nouvel Observateur*.

- A violência atinge os adolescentes cada vez mais jovens;
- A violência urbana implica os estabelecimentos ZEP;⁹⁵
- Os contextos familiares e económicos, assim como a situação de insucesso escolar, são vistos como factores determinantes para a ocorrência da violência escolar.

Na apreciação das peças jornalísticas com maior enfoque na instituição escolar, em que é dada voz aos docentes e chefes de estabelecimentos de ensino, Lorrain (2003:18) identificou artigos da imprensa local francesa a enfatizar práticas inéditas experimentadas no terreno.⁹⁶ Essas experiências, tornadas públicas por via da imprensa, adquirem o valor de autênticos êxitos para lutar contra a violência na escola. Noutros jornais impelidos por “interesses alarmistas”, o autor apurou maior ênfase das dificuldades dos docentes, sustentadas pela descrição do estado depressivo de alguns deles, de que resulta uma tonalidade optimista um quanto pejorativa por valorizar a capacidade de resistência da maior parte dos elementos do corpo docente no desempenho da sua actividade profissional, sublinha.

O autor faz ainda notar que a imprensa francesa serve também para a divulgação de exemplos de cooperação entre os diferentes agentes sociais, designadamente a polícia, os magistrados e os educadores. O seu desempenho social é representado numa relação de parceria, frequentemente anunciada como uma das soluções possíveis para lutar eficazmente contra a violência no contexto escolar, que passou a ser um assunto de todos e não, apenas, um problema da responsabilidade exclusiva da escola (Lorrain, 2003:19).

8. Resumo

⁹⁵ A filosofia subjacente ao modelo das ZEP francesas (Zones d'Éducation Prioritaires) e das EAZ inglesas (Education Action Zones), para a definição de cartografias dos estabelecimentos escolares que apresentam um determinado número de problemáticas entre as quais a violência, aproxima-se do modelo TEIP português (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária), criado, a título experimental, no ano de 1996/97, pelo despacho n.º 14-B/ME/96 e pelo Despacho conjunto n.º 73/96, dos secretários de Estado da Educação e Inovação e da Administração Educativa. Barroso (org.) (1999), AA.VV. (2000), Canários *et al.* (2001) propõem um quadro comparativo deste tipo de medidas políticas em diversos países europeus.

⁹⁶ Lorrain 2003:18) lembra que o quotidiano *Les Dernières Nouvelles d'Alsace* apresenta as acções realizadas pela associação Thémis que agrupa advogados, psicólogos, magistrados, docentes, educadores e trabalhadores sociais, tendo como função ajudar os jovens nas escolas, ouvindo-os e informando-os, para a diminuição da violência.

Neste capítulo, procedeu-se à revisão da literatura sobre o modo como os meios de comunicação social dão relevo à indisciplina e violência em meio escolar, com base numa lógica de produção e difusão organizadas em torno de diferentes formatos, tendo sido apresentadas propostas de análise da imprensa nacional e internacional e estudos com foco na construção jornalística da violência escolar. Desses trabalhos, é possível depreender que a frequente visibilidade da violência nos media parece estar a contribuir para a construção de uma *cultura da violência* e uma *cultura da insegurança* a uma escala global pelo crescente alcance tecnológico e digital nos tempos mais recentes.

Assim, talvez se possa depreender que uma cobertura jornalística da violência escolar, alargada no tempo, tende a contribuir para a ideia de que as escolas estão em crise e são lugares perigosos tanto para os seus públicos mais jovens e adultos, como para os seus bens materiais e os da própria instituição escolar. Nesse cenário instável, familiares e demais actores sociais reclamam o reforço de medidas legais e securitárias, tendo como propósito o restabelecer da ordem escolar e contribuir para a criação de um clima favorável à convivência entre os sujeitos e às aprendizagens escolares.

No que respeita à abordagem jornalística, não raras vezes acusada de (re)construir uma representação sensacionalista e deturpada das violências escolares, deve-se sobretudo ao papel social e profissional do jornalista e dos seus colegas de trabalho, enquanto (re)construtores de representações de lugares e eventos. Como refere Stuart Hall (1995), os media produzem representações do mundo social e constroem sentidos ancorados em imagens, descrições, explanações e quadros representativos na perspectiva dos grupos sociais dominantes ou majoritários (Gross, 1998), que determinam o que é suposto ser entendido como violência escolar, agressividade ou indisciplina.

Pelo que assinala Van Dijk (1991), grande parte dessas crenças, sociais e políticas (mas também éticas, étnicas ou outras) de conhecimento público derivam de milhares de narrativas de notícias vistas ou lidas diariamente e cujo conteúdo é parcial ou totalmente assimilado pelos sujeitos receptores. Isto leva a acreditar que as matérias publicadas ou editadas sobre a violência escolar influenciam directa ou indirectamente as percepções sociais da educação escolar e, por analogia, das estruturas familiares, sociais e políticas tendencialmente enfraquecidas. Se os leitores mais pequenos ou jovens do mundo inteiro assistem a um relato em directo de um evento, como foi o de Columbine, é possível que fiquem inquietos face ao fenómeno reportado e ao poder da imagem, em especial se

noticiado na televisão. É um facto que as crianças são confrontadas diariamente, e desde muito pequenas, com diferentes formas de violência nos media, tema controverso que tem merecido inúmeras reflexões com conclusões pouco consensuais, em estudos que procuram acompanhar a evolução dos tempos.

O factor «escola», associado à violência, é efectivamente susceptível de maior sensibilidade para a percepção da violência escolar como matéria de medo, paranóia ou de imitação dos comportamentos relatados e observados pela ilusão do directo. Os públicos são diversificados – desde alunos, professores, pessoal não docente, familiares dos alunos (uns e outros potenciais vítimas ou agressores), as pessoas em geral e os políticos – as representações e discursos, atendendo às experiências dos sujeitos e aos seus interesses pessoais, profissionais, sociais ou políticos. Neste sentido, a reconstrução e reprodução de cognições sociais, ideologias, estereótipos, marcados pelo distanciamento entre grupos sociais, potenciam o reforço implícito ou explícito da condição instável de algumas minorias sociais e étnicas em relação às condições sociais dominantes. É tempo de questionamento em diferentes campos sociais que fornecem as mais variadas percepções do fenómeno da violência escolar, tornado público pelos media, quer na qualidade de veículo difusor dos eventos, com títulos informativos e tom assertivo, quer na criação de cenários de análise para o seu entendimento.

Os trabalhos empíricos, inscritos no âmbito da análise de imprensa sobre as violências escolares, apresentam um carácter precário, disperso e esporádico, não tendo sido encontrado nenhum estudo de fundo sobre o assunto em questão, que permitisse explorar algumas das acusações dirigidas aos media por alguns autores a que já se fez alusão. Por isso, consideramos necessária uma análise dos registos jornalísticos predominantes nos últimos anos, em torno de um tema tão controverso como a violência escolar, que levanta questões de ordem social, política, jurídica, pessoal e étnica, sabendo-se que o grau de certeza da informação não é absoluto, na presença de juízos de valor dos sujeitos e da probabilidade dos acontecimentos.

Na medida em que o fenómeno se configura sob diferentes ângulos e formatos, como tópico de noticiabilidade nos actuais cenários mediáticos, propomos, para tema central na presente pesquisa, a realizar na terceira parte, «avaliar em que condições o jornalismo, enquanto discurso de informação e de intervenção, contribui para a construção política [e social] no espaço público (Ponte, 2002:289) deste fenómeno de grande carga simbólica,

emotiva e evocativa. A exposição mediática da violência escolar, pelos seus contornos de transgressão, potencia a atenção do público que assiste aos desequilíbrios e tensões de uma espécie de movimento de ruptura com a ordem escolar simbólica de que nos fala Bourdieu, decorrendo daí a reavaliação dos actos e dos sujeitos e, simultaneamente, das instituições sociais e políticas da vida colectiva.

Com base nos pressupostos teóricos, atrás expostos, que defendem do ponto de vista diacrónico que a violência está desde sempre ligada à escola e ao processo educativo, julgamos útil a definição de um enquadramento histórico do período de 1998 a 2002, que vamos apresentar a seguir na segunda parte. Faremos alusão a alguns movimentos sociais e políticos relevantes do contexto internacional e nacional, que marcaram a viragem nas políticas educativas, antes de referirmos a metodologia do estudo de caso a realizar na terceira parte.

SEGUNDA PARTE

QUADROS HISTÓRICO E METODOLÓGICO DO ESTUDO DE CASO

**CAPÍTULO IV – PERCURSOS DA INVESTIGAÇÃO SOBRE
VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS EM POTUGAL**

1. Introdução

No final dos anos 60, a alteração do sistema educativo, com a passagem de uma escola de elite para uma escola de massas, visava proporcionar a assunção de uma educação para todos e o desenvolvimento sociopessoal e de mentalidades dos cidadãos, desde a Reforma de Veiga Simão que defendia:

«A educação é o problema cimeiro, a alma motora, o meio consciencializante, por excelência, desse espírito revolucionário» e «Educar todos os portugueses, onde quer que se encontrem, na aldeia escondida ou na cidade industrializada, na savana seca e ignota ou na lezíria verdejante, é princípio sagrado de valor absoluto e de transcendente importância à escala nacional» (Veiga Simão, 1973:12).

A designação “democratização do ensino”, que se tornou o *leitmotiv* do discurso e da acção política de Veiga Simão, é anterior à sua tomada de posse, tratando-se da recuperação semântica de um termo usado pelas oposições democráticas (Grácio, 1985:81-82).⁹⁷ A sua aposta consistia no alargamento da escolaridade obrigatória para oito anos, embora ficando aquém das tendências dos diversos países europeus e, muito em particular, da vizinha Espanha que procedeu a uma profunda reforma do seu sistema escolar, em 1970, integrando a educação pré-escolar na estrutura de ensino geral obrigatório e gratuito.

Do quadro social e político dos tempos da reforma de Veiga Simão, João Sebastião e Campos (2002) recordam circunstâncias de violência policial contra estudantes em algumas universidades e liceus portugueses, nas décadas da Ditadura. Lembram que após 1974, ao longo do processo de democratização, se assistiu a um intenso debate político que acabava, frequentemente, em confrontos físicos entre alunos e até professores. Os mesmos autores salientam que esses confrontos se distinguiam da violência anómica que hoje se experimenta nas escolas (Sebastião e Campos, 2002: 668) e que não está associada a ideologias específicas.

Na sequência do processo revolucionário de Abril de 1974, aconteceram eventos relevantes como a descolonização, a transição do Estado português para um regime democrático e a formalização, a 1 de Janeiro de 1986, do Tratado de Adesão à então

⁹⁷Rui Grácio foi um notável pedagogo português que se evidenciou na oposição ao regime anterior à Revolução dos Cravos de 25 de Abril de 1974 e que teve uma intervenção cívica e política importante tendo sido secretário de Estado em dois governos provisórios (Barroso, 2003:67).

designada Comunidade Económica Europeia (CEE), hoje União Europeia. No campo educativo, em Julho de 1986, é aprovada a *Lei de Bases do Sistema Educativo* e, em 1998, o *Estatuto do Aluno*,⁹⁸ que estabelece o regime disciplinar a vigorar nas escolas públicas. A apreciação da cobertura jornalística do debate político e público, que cobriu a discussão e aprovação do diploma de 98 e posterior reformulação, permite aceder aos discursos das fontes de informação chamadas a intervir no processo, com interesse para o conhecimento do cenário político e social de então e que vamos apreciar no estudo empírico na terceira parte.

Este recuo no tempo, com foco em eventos sociais e políticos para a realização de um adequado esforço de contextualização espaço-temporal, pretende conceder espessura histórica e sociocognitiva às estruturas do discurso dos sujeitos incluídos nas peças jornalísticas que vamos analisar. Deseja-se, assim, reflectir sobre modelos mentais e ideologias de grupos sociais a propósito de um conjunto de procedimentos educativos complexos e paradigmas no âmbito da violência nas escolas portuguesas, comparativamente a realidades mais globais do plano internacional.

Um pouco à maneira de Durkheim (1990), diremos que o passado ainda recente de 1998 a 2002, que circunscreve o nosso estudo de caso, viu desfilar no Ministério da Educação cinco ministros da Educação – Marçal Grilo, Guilherme d'Oliveira Martins, Augusto Santos Silva, Júlio Pedrosa e David Justino, logo o passado:

«é formado por inúmeros elementos, tão estreitamente encavalitados uns nos outros que nos é árduo apercebermo-nos onde um começa, ou outro acaba, o que é cada um deles, quais são as suas relações; não temos, pois, por observação imediata, senão uma impressão turva e confusa. A única maneira de os distinguir, de os dissociar, de introduzir um pouco de clareza nessa confusão, é a de procurar na história como eles vieram progressivamente a se acrescentar uns aos outros, a se combinar e a se organizar» (Durkheim, 1990: 22).

Vamos, por conseguinte, distinguir na literatura o que é dominante no campo social e no cenário político, num contexto de modelo societal global europeu, bem como atender às ideologias, atitudes e opiniões sobre a acção legal dos governos portugueses nas últimas décadas, com forte influência das políticas europeias da educação escolar. Veremos, igualmente, até que ponto os debates parlamentares de então veiculam versões pessoais ou colectivas sobre o que foi mais saliente em termos de políticas educativas e de apreciação da

⁹⁸Em 2002 e 2008, registam-se revisões do Estatuto de 1998, após discussão política e pública.

violência escolar. O conhecimento das principais componentes ideológicas, expressas nos discursos dos intervenientes na discussão, permitem extrair tópicos globais, socialmente partilhados, ou, então, cenários e esquemas ideológicos partidários?

Para a análise dos discursos, em sentido lato, que veiculam uma imagem da escola portuguesa, legitimam práticas e mobilizam as pessoas, num sentido restrito, cabe questionar algumas das políticas e reformas educativas que determinaram a viragem e «normalização» do sistema de ensino nos últimos trinta anos. A realidade social interna, inserida num cenário simultaneamente europeu e globalizante, gerou momentos de crise, desestabilização, ruptura e até de violência, ao mesmo tempo que propiciou decisões dos actores em função das suas intenções e acontecimentos (Prost, 1992:214). Olhamos esse passado e as inflexões políticas como instrumentos de mudança, num contexto de democratização (Benavente, 1990) para apreciar a violência nas escolas portuguesas no período de 1998 a 2002.

2. A violência nas escolas portuguesas como problemática científica

O XIº Colóquio da AFIRSE/AIPELF, subordinado ao tema *Violência e Indisciplina na Escola*, que decorreu em Lisboa no ano de 2001,⁹⁹ é um passo significativo para o reconhecimento pela comunidade científica da gravidade do fenómeno nas escolas portuguesas, enquanto problemática social. Esse evento reuniu investigadores nacionais e estrangeiros de áreas disciplinares diversas, prestando-se à partilha de experiências e dando a conhecer pesquisas de teor *pedagógico* e estudos *académicos*, abordagens de carácter *policial*, além da «lente» da comunicação social que tem sido «o principal formador e modelador das representações sociais acerca deste fenómeno» (Pires Leonardo, 2004:2). Foi então revisto o paradigma da «indisciplina», na sua conexão com a noção de violência dos comportamentos dos jovens em idade escolar, à luz de algumas orientações internacionais mais recentes.

Vamos ver, de seguida, apoiando-nos na literatura, em que consiste a abordagem científica ou académica e a abordagem policial da violência escolar, para depois apreciar como se processa a noticiabilidade do fenómeno nos meios de comunicação social, em geral, e na imprensa em particular.

⁹⁹ Estiveram presentes Éric Debarbieux que falou sobre “A violência na escola: debates científicos e desafios políticos”; Jacques Pain abordou as “Violências e prevenção da violência no meio escolar”. A encerrar o colóquio, Mialaret propôs uma reflexão sobre “A autoridade e o sujeito”. Dos autores portugueses, mereceram relevo Barroso, Freire, Curto, Domingues, Estrela, Amado, Seabra, Casa-Nova e Martins, Pedro e Pedro, Cortez, Veiga, entre outros.

2.1. A abordagem académica

Na perspectiva *científica* ou *académica*, enquadram-se estudos sobre a “indisciplina” e as regras de carácter escolar e social, sustentando a ideia de que a violência tem «origem no insucesso da escola em conseguir atingir os objectivos educativos que lhe são determinados», um misto de noções sócio-psico-pedagógicas, propõem Sebastião *et al.* (2001:46). São valorizadas as medidas legais relativas à gestão escolar descentralizada e aos *territórios educativos de intervenção prioritária* (TEIP). A dimensão pedagógica aposta na adaptação dos currículos às dificuldades de aprendizagem dos alunos para fomentar hábitos de estudo e competências sociais assentes em direitos e deveres.

Teresa Estrela e João Amado (2000:251) mantêm-se fiéis ao paradigma da indisciplina que pode ser definida como «a transgressão das normas escolares, prejudicando as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino ou relacionamento das pessoas na escola» (Veiga, 1999:13); «a violação de normas estabelecidas o que, em contexto escolar impede ou dificulta o decorrer do processo de ensino-aprendizagem» (Silva, 1999:13); «um tipo de comportamentos que, na sua essência, se traduz no incumprimento de regras necessárias ao adequado desenrolar da aula» (Amado, 2000:9).

Partindo das linhas teóricas propostas por alguns autores, Pires Leonardo (2004) refere:

«a indisciplina, ao contrário das outras formas de violência, apresenta como características principais, comuns praticamente à maioria dos estudos, a prática no espaço da sala de aula e o seu enquadramento em termos de relacionamento aluno ↔ professor, mesmo se este, na perspectiva do autor dos actos, não é o destinatário do comportamento em questão» (Leonardo, 2004:35).

Infere-se assim que os problemas de indisciplina na escola relevam das pedagogias e das didácticas ou da epistemologia, ao passo que aqueles que à violência dizem respeito, deverão mobilizar um grande número de disciplinas científicas, tais como a psicologia, psicologia social, sociologia, ciências políticas, antropologia, etnologia, etnografia, história, moral, ética, entre outras (Ardoino, 2002:228). Grande parte da investigação na linha da

indisciplina tem vindo a ser desenvolvida pelo núcleo da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (T. Estrela, 1983,1986,1989,1998,1995; Amado, 1989, 1994, 1998, 2000, 2001; Baginha, 1997; Espírito Santo, 1994; Freire, 1991,2001; Amado e Freire, 2002; Caldeira, 2000; Veiga, 1999; Carita e Fernandes, 1999), após o primeiro estudo empírico sobre indisciplina de Teresa Estrela (1983).

João Amado e Isabel Freire (2002:70), na parte “Teórica” do seu trabalho conjunto, distinguem três “níveis de indisciplina”, sendo o primeiro classificado de “desvio às regras de trabalho na aula”; o segundo de “indisciplina perturbadora das relações entre pares” ou “maus-tratos entre iguais” e, por fim, o terceiro nível caracteriza-se pelos “problemas da relação professor-aluno”, que os autores dizem resultar em “confrontos, por vezes “stressantes” e dolorosos”. Esclarecem que este *terceiro nível*, pela sua expressividade muito heterogénea (agressões físicas a professores, ameaças e insultos, grosserias, obscenidades e atentados ao pudor, réplicas à acção disciplinadora, desobediência, desvio-dano à propriedade do professor e da instituição), convida a uma maior análise das circunstâncias de comunicação, estratégias de controlo e de coerção do professor. Realçam o número reduzido de alunos que «mantêm atitudes de pura indisciplina e de violência de um modo persistente nos vários anos consecutivos da sua carreira escolar». Constatam porém o «facto de se estar a verificar uma tendência recente para que os alunos implicados neste tipo de comportamentos mais graves sejam cada vez mais jovens», segundo dados da criminalidade de 1995 a 2001, sublinham Amado e Freire (2002:73).

A investigação de Brito (1986) sobre a indisciplina, nas aulas de Educação física e em sessões de treino, influenciou posteriores trabalhos na mesma área (Mendes, 1995; Peres, 1998; Rosado e Marques, 1999; Rosado e Januário, 1999; Francisco, 2000), no âmbito da Faculdade de Motricidade Humana, entre outras instituições do ensino superior. Também nas Ciências da Educação se verificam estudos com perspectivas *preventivas* da indisciplina (Santos, 1999; Caldeira, 2000; Espírito Santo, s/d).

Uma outra linha de investigação privilegia a *intervenção* baseada em modelos psicológicos, na esteira de Godstein (Vicente, 2000) ou Gordon, Dreikurs, Ginote, Glickman, Hans (Veiga, 1999). Encontram-se estudos descritivos/explicativos divididos em três grupos. O primeiro situa-se na Psicologia Social ou em perspectivas cognitivistas-desenvolvimentistas, com utilização prioritária da entrevista (Carita, 1992; Magalhães, 1992; Tonim, 1997; Oliveira, 1998; Silva e Henriques, 1998; Jerónimo, 2000; Mendes, 2001). O

segundo, do qual se destaca o trabalho de Veiga (1998; 2000), baseia-se na adaptação de *Self-Concept as a Learner Scale* (SCHL) e *Piers-Harris* (PHCSCS) em escalas construídas para avaliar a percepção dos professores sobre a “Disrupção Escolar Inferida pelo Professor” (EDEI), e a “disrupção dos alunos” (EDEP). Por fim, o terceiro grupo utiliza escalas de Distúrbio Hiperactivo de Défice de Atenção e Distúrbio de Oposição, adaptadas de Vaessen, e provas de rendimento escolar (Lopes, 1998).

A partir dos trabalhos de Dan Olweus (1993) sobre o *school bullying*, a investigação da Universidade do Minho (Almeida, 1994, 1999; Pereira *et al.* 1996) e do Instituto de Inovação Educacional (Costa e Vale, 1998), na década de 90, ajudou a preencher o vazio de informação (Sebastião *et al.*, 2001: 46) sobre a vitimização, o vandalismo, o consumo de drogas ou álcool na escola. Reconhecendo alguma convergência metodológica nas pesquisas daquelas instituições universitárias, Teresa Estrela (2002) critica, no entanto, os elevados índices de violência avançados no estudo de Costa e Vale (1998), comparativamente a outros valores verificados em anteriores investigações nacionais e internacionais.

Os trabalhos publicados nesta linha podem ser de teor *descritivo* ou de *caracterização da situação* de maltrato, utilizando como instrumento principal de pesquisa a adaptação do questionário de Olweus (1993). Consideram as variáveis sexo e idade, espaços interiores como a sala de aula, corredores, refeitórios e pátios de recreio, e a localização geográfica da escola. Situam-se nesta corrente de investigação os trabalhos *descritivos* de Pereira, Almeida, Valente e Mendonça (1996) do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, e Pereira, Neto, Marques e Angulo (2001); Neto, Angulo e Ortega (2001) e Pires (2001).

Da Faculdade de Motricidade Humana, chega o estudo *Violência na escola: vítimas, provocadores e outros* das autoras Margarida Gaspar de Matos e Susana Carvalhosa (2001). Nesse trabalho considera-se uma *provocação* quando um aluno (mais velho ou mais forte) ou um grupo de alunos diz coisas desagradáveis a outro ou gozam com ele de uma forma que ele não gostou. Segundo dados obtidos por questionário, as autoras concluem que os rapazes se envolvem mais em actos de violência na escola que as raparigas, quer como provocadores ou vítimas, quer com duplo envolvimento, que parece ter um pico aos treze anos, enquanto os de onze são mais frequentemente vítimas. Os jovens que participam em actos de violência acusam um perfil de afastamento em relação à casa, à família e à escola, aparecem ligados a um grupo de amigos fora da escola, e apresentam envolvimento em lutas e porte de armas,

com experimentação e consumo de tabaco e álcool. Admitem ver televisão quatro ou mais horas por dia, possuem sintomas de mal-estar físico e psicológico, não se sentem felizes, nem seguros na escola. Aqueles que se envolvem em actos de violência enquanto vítimas demonstram problemas de relação social com os pares, por acharem difícil arranjar amigos.

O estudo de Pereira, Neto, Marques e Angulo (2001 também citado por Estrela, 2001) descreve a *intervenção* de equipas multidisciplinares em Territórios Educativos de Intervenção Pedagógica (TEIP) ou no “Entreculturas”, no âmbito da formação de professores e alunos, na definição de regras e supervisão dos recreios. A pouca eficácia das estratégias «punitivas» e «sancionatórias», previstas na legislação em vigor, conduzem à definição de estratégias de actuação interventiva para a redução dos níveis de maltrato no recreio, através da manipulação e controlo dos ambientes nesse espaço vazio; com supervisão; com materiais e, por fim, com supervisão e materiais. Os resultados obtidos apontam para a redução dos níveis de agressão no recreio quando se introduzem materiais de entretenimento, o que não acontece quando actua apenas a supervisão (Pereira, Marques e Smith, 1997; Marques, 2001).

Verificam-se, ainda, pesquisas que se reclamam de diferentes perspectivas sócio-organizacionais ou sócio-histórico-organizacionais, apoiando-se em autores como Weber, Crozier, Foucault, Bowles e Gintis, Grignon, Popkewitz, entre outros. Inscrevem-se nesta linha os trabalhos focalizados no controlo disciplinar do professor na sala de aula, a partir da análise dos processos disciplinares, actas dos conselhos disciplinares respeitantes aos comportamentos alunos, entrevistas semi-directas a professores e funcionários, observações participantes (Afonso, 1989; Domingues, 2000), estudos sobre as escolas do Estado Novo e a instrumentalização da Educação Nova (França, 2000; Caramelo, 2000).

Dos quadros teóricos e metodológicos desses estudos sobre agressividade e violência, Teresa Estrela (2002) assinala os seguintes pontos críticos:

- Equívocos pedagógicos na definição dos problemas disciplinares, no grau de gravidade e causalidade, no juízo de eficácia sobre as intervenções disciplinares, no conceito e exercício da autoridade;
- Contradições na relação entre a gravidade e frequência dos comportamentos de indisciplina;

- Pouca consistência dos resultados da variável «sexo» (os alunos do sexo masculino são sobre representados na categoria de agressor), assim como da variável «estatuto sócio-económico» dos pais dos alunos;
- Pouca consistência na implementação de sistemas normativos, elevados níveis de tolerância ao desvio e reduzida intervenção disciplinar.

Por fim, a autora admite a necessidade de pesquisas que forneçam «novos caminhos de articulação entre o desenvolvimento da autonomia do aluno, do professor e da escola (...) enveredando por formas mais holísticas da abordagem do real». Sugere ainda uma prevenção pedagógica da indisciplina ou da violência para fomentar «uma socialização emancipadora dos intervenientes do processo educativo, enquanto seres historicamente situados, e por uma continuidade entre os diversos níveis escolares» (T. Estrela, 2002:19). A acção policial dentro do perímetro escolar e seus limites é apenas admitida em situações muito específicas, refere.

2.2. A abordagem policial

A abordagem policial é de ordem política e parte do pressuposto de que as situações de violência na escola são provenientes de uma “agressão” que lhe é exterior (Sebastião *et al.*, 2001:38-39; 2003, 47-48), ou seja, uma acção exógena que irrompe no interior do estabelecimento. Para garantir a sua defesa, protecção e segurança e dos seus membros, desse perigo externo, algumas medidas políticas propõem a implementação de meios de vigilância policial, enquanto se vai alargando a rede electrónica de vigilância em alguns espaços internos das escolas. O Programa “Escola Segura” está vocacionado para promover a prevenção das diferentes causas que podem conduzir à violência (Barros, 2001:39) no perímetro escolar.¹⁰⁰ Como se pode ler no *Relatório Anual de Segurança Interna* (2002: 45), o referido “Programa” foi criado para «*pôr a população escolar ao abrigo da criminalidade envolvente, designadamente à penetração do consumo de droga, aos roubos e agressões grupais*», nas escolas do ensino básico e secundário.

¹⁰⁰ Barros (2001:39) evoca o coordenador do Gabinete de Segurança do Ministério da Educação, o Coronel Jorge Parracho, que diz que “A Escola Segura somos todos nós”, isto é, a *escola*, a *comunidade* e a *família*, sendo que “a escola é o pivot ao qual compete desenvolver acções que promovam o estabelecimento de parcerias com a comunidade e reforcem o envolvimento da família”, não se confinando, como tal às viaturas que circulam em frente aos estabelecimentos escolares.

Para Sebastião *et al.*, (2001; 2003), a *abordagem policial*, ao privilegiar a manutenção do poder do Estado sobre os cidadãos, sob a forma de «segurança», faz com que os alunos apreendam os princípios de uma «cidadania policiada» ou «cidadania desconfiada», que tenderá a criar dificuldades de aceitação da diversidade sociocultural e da participação regular das comunidades na vida e funcionamento das escolas. Como consequência desse policiamento, que representa o modelo centralista de gestão do sistema educativo e de administração da violência, adquire visibilidade o «*encerramento da escola fortaleza*» como condição necessária para a sua sobrevivência e defesa (Sebastião, 2003:51-53).

Embora de modo distinto, a questão do encerramento da escola é também sublinhada no *Relatório Anual de Segurança Interna* de 2002 (MAI, 2002:48) que aconselha, em caso de “ameaças de bomba”, que se deve privilegiar a «não perturbação das actividades escolares» pelas forças de segurança. Esse documento assinala dificuldades na prevenção policial e controlo dos comportamentos dos alunos, tais como *injúrias/ameaças, ofensas corporais*, com expressividade no interior dos estabelecimentos de ensino, «*local normalmente pouco acessível aos agentes*». A percepção policial e política apresenta diferenças de entendimento no que respeita ao policiamento da escola, criticado por T. Estrela e Amado, enquanto os familiares dos alunos e algumas escolas, incluídas no ranking das mais problemáticas, preocupados com o estado de intranquilidade que nelas se sente reclamam mais segurança.

Para além dos meios policiais humanos, que passaram a desempenhar, na última década, um crescente relevo junto de algumas escolas, são igualmente utilizados recursos materiais que se caracterizam pela colocação de barreiras arquitectónicas ou electrónicas. Em muitas escolas são visíveis gradeamentos cada vez maiores, portões mais estreitos, cartões electrónicos de identificação e forma de pagamento, vigilância através de circuito interno de vídeo para operar o controlo da movimentação dos actores dentro do perímetro escolar, e aí instalados “detectores” de metais, como acontece sobretudo nos Estados Unidos. A eficácia, funcionalidade e contributo desses sistemas de vigilância, enquanto factores de dissuasão ou de redução da indisciplina e violência escolares, parecem benéficos. O policiamento dos agentes do Programa “Escola Segura” e a sua actuação dentro do perímetro escolar ou nos seus limites não são apreciados pela comunidade científica internacional (Debarbieux, 2006) e que os defensores de uma abordagem pedagógica nas escolas portuguesas limitam exclusivamente a situações muito específicas (T. Estrela, 2002:19), como se referiu.

De um modo geral, as posições dos autores distinguem duas percepções da *abordagem policial*: uma é favorável à responsabilidade dos agentes policiais, que exercem as suas funções para propiciar uma maior segurança dos bens escolares e dos seus públicos; a desfavorável está presente nos autores defensores de uma abordagem académica, mostrando-se críticos quanto à intromissão policial na escola e ao uso de sistemas electrónicos, por dificultarem a construção de um clima escolar assente na responsabilização progressiva dos jovens alunos. Tratando-se de medidas com dimensão política, e por simpatia em relação ao poder (Mougnotte, 2002:121), anunciam-se vozes favoráveis e apoiantes ao Programa em questão ou, pelo contrário, vozes mais hostis dado o carácter precário e aproximativo das estatísticas que são tornadas públicas por fontes oficiais ou pelos media. É igualmente questionável a variabilidade dos critérios ditos “objectivos”, a incerteza dos dados que traduzem mais o “grau de vigilância” dos observadores que a frequência objectiva dos factos.

Viu-se, na primeira parte deste trabalho, que a preocupação com a reputação do estabelecimento de ensino pode conduzir os seus responsáveis mais directos, especialmente os membros dos Conselhos Executivos, a minimizar as ocorrências de comportamentos violentos ou até a induzir as vítimas a não apresentarem queixa às entidades competentes, especialmente docentes e funcionários não docentes. Por isso, qualquer tentativa de medição dos níveis de ocorrência da violência escolar, usando para o efeito o suporte de papel ou digital não assegura nem significa que a violência sofrida corresponda à violência participada e contabilizada para as estatísticas oficiais.

Atendendo ao objecto de estudo a que se propuseram, o trabalho conjunto de Leonardo e Pereira (1998:11) inscreve-se na *perspectiva policial* sobre a insegurança, não só por ter sido desenvolvido no âmbito da sua função profissional (forças de segurança), como também pela nomenclatura empregue e denominação do estudo em questão: *A segurança nos estabelecimentos de ensino*. Analisam ainda a percepção dos elementos afectos à “Escola Segura” de algumas Divisões do Comando Metropolitanos de Lisboa, sobre as questões de segurança e violência nos estabelecimentos de ensino oficial da periferia de capital, com base num *corpus* de ocorrências registadas na base de dados do Comando-Geral da PSP de Lisboa.

Na mesma linha de pesquisa sobre a *prevenção e policiamento* do perímetro escolar, inscreve-se o estudo de Raul Curva (1997), realizado no âmbito da licenciatura de formação

de oficiais de polícia, com abordagem da delinquência juvenil e criminalidade, na relação com a geografia escolar, percebendo os alunos como grupo de risco. O autor problematiza a cultura juvenil, a não imputabilidade dos menores, a sua origem social e situação socioeconómica ou familiar, o papel da vítima, entre outros tópicos. Agrega a criminalidade juvenil à droga, furto, vandalismo, ofensas corporais, injúrias, ameaças de bomba, violação/rapto/pedofilia e estabelece relações entre as ocorrências e a sua frequência ao longo da semana. Sobre a violência escolar, propriamente dita, enuncia várias formas de a nomear, em virtude da mesma poder ocorrer no interior ou no exterior da escola.

Comparativamente à opinião de alguns autores da comunidade científica internacional, que tecem alguns reparos pouco simpáticos ao “mercado securitário da violência”, na comunidade científica portuguesa ou noutros campos sociais ou políticos, não se fazem ouvir críticas ao factor económico que está subjacente às políticas educativas sobre segurança, nomeadamente a compra de viaturas no âmbito do Programa “Escola Segura”, entre outros bens, para assegurar um policiamento de proximidade. O mesmo acontece com a decisão de alargar a vários estabelecimentos de ensino a instalação de sistemas de vigilância interna e uso de cartões magnéticos para o controlo das entradas e saídas de alunos, professores, etc.

3. Regulação da vivência escolar

A regulação, no sentido de João Barroso (2003:39), consiste num processo de «produção de regras (normas, injunções, constrangimentos, etc.) que orientam o funcionamento do sistema, mas também, o (re)ajustamento da diversidade de acções dos autores em função dessas mesmas regras». A regulação da disciplina escolar e vigilância têm sido valorizadas ao longo dos tempos, como principais meios de socialização das crianças e dos jovens que acedem à educação. Maria Clara França (2001) recorda que as teses da *Educação Nova* tiveram algum impacto nas práticas pedagógicas e disciplinares da Escola pública, na primeira metade do século XX. O discurso institucional e pedagógico do Estado Novo apropriou-se dos conceitos de *autonomia* do aluno e *do self-governement*, a autoridade do professor e a ordem social não eram postas em causa, ocupando a religião um papel fundamental, num ideal de contenção de impulsos, tornando cada aluno autodisciplinado (França, 2001:26).

3.1. Período anterior à Reforma Curricular de 1986

Para a compreensão do actual quadro legislativo sobre a regulamentação disciplinar nas escolas públicas portuguesas, desde a aplicação das *penas/sanções* aos agentes disciplinares, seguimos de perto a apresentação sumária de Maria Clara França (2001) das diferentes matrizes disciplinares. Começamos pela orientação legislativa de Passos de Manuel, de 1836 (século XIX), revendo o Estatuto do Aluno do Ensino não Superior de 1998, e posteriores reformulações em 2002 e 2008 (século XXI).¹⁰¹ Com base nas teorias sobre a disciplina escolar, as penas disciplinares a aplicar aos alunos prevaricadores, que incluíam algumas modalidades e mecanismos de sanção, criámos as seguintes grelhas onde agrupámos os princípios reguladores da interacção professores/alunos, *racionalidades*, que visavam promover progressivamente a *regulação* de uma faixa etária que acedia outrora à escolarização pública:

Quadro 8: Regulação, penas, sanções e agentes disciplinares (1836-1971)

Passos de Manuel 1836 (século XIX)					
Primeira orientação legislativa da política educativa nacional a partir da qual as instituições escolares constituiriam um instrumento interno de controlo dos comportamentos dos alunos, professores e funcionários, visando a regulação explícita do tempo e espaço destinados ao trabalho escolar.					
Reforma de 1860 (século XIX) O comportamento, postura, deveres dos alunos, a sua relação com os professores, porteiro, etc., dentro e fora da instituição escolar, passam a ter um enquadramento legal. É previsto um sistema de normas genéricas e respectivas penas a aplicar no caso de não cumprimento e respeito das regras formais aí referenciadas.		Reforma Jaime Moniz de 1895 Conjunto de regras prescritivas de conduta pedagógica, social e moral para condicionar e orientar os comportamentos dos alunos e a acção moralizadora dos professores sobre os seus pupilos, sem recurso a ofensas pessoais, e com mecanismos de sanção social, expondo o aluno à reprovação colectiva. É introduzido um discurso paternal suasório delegando nos professores e no Reitor uma acção disciplinar com legitimidade pedagógica, moral e social.		Decreto n.º 3:091 de 17/04/1917 – Ministro Tamagnini de Sousa Barbosa Introduz à anterior reforma a aprendizagem “dos direitos e deveres dos cidadãos e de toda a organização social” (art.º 178), privilegiando o ser individual e o ser social, princípios do ideal republicano e do movimento pedagógico da <i>Educação Nova</i> a que está associado António Sérgio. Estava subjacente um ideal de educação integral de “uma mente sã em corpo são” e uma nova dinâmica relacional entre os actores.	
Tipo de penas	Agentes disciplinares	Tipo de penas	Agentes disciplinares	Tipo de penas	Agentes disciplinares
1ª Repreensão	Professor	1ª Retenção na sala de estudo	Professor até um período de 3 horas	1ª Admoestação	Professor
2ª Repreensão	Reitor	2ª Separação dos restantes alunos	Professor num lugar especial da classe	2ª Ordem de saída da sala de aula	Professor
3ª Expulsão temporária	Conselho do Liceu	3ª Repreensão	Professor sem testemunha	3ª Repreensão	Professor ou Reitor

¹⁰¹ Lei n.º 30/2002; Projecto-Lei 302/2007; Decreto-Lei n.º 3/2008.

4ª Expulsão perpétua	Proposta pelo Conselho do Liceu e aplicada pelo Governo, ouvido o Conselho Geral da Instrução Pública	4ª Repreensão	Professor ao aluno perante a turma	4ª Repreensão averbada	Reitor
		5ª Repreensão	Pelo director da classe na presença de todos os alunos e professores da classe	5ª Exclusão/ expulsão de frequência até 8 dias ou 2 anos lectivos	Reitor com a instauração de processo disciplinar
		6ª Repreensão	Pelo Reitor e publicada nas aulas da escola		
		7ª Exclusão da frequência por tempo determinado (a expulsão perpétua foi retirada do articulado penal)			

Decreto n.º 15: 948 de 1928 durante o Estado Novo

Foram retiradas as competências pedagógicas e disciplinares ao Conselho Escolar e delegadas no Conselho de Directores de Classe para o julgamento dos processos disciplinares. A definição da infracção disciplinar passou a abranger as atitudes políticas do aluno e a sua “manifesta hostilidade contra o Poder Executivo”. O estigma de indisciplinado acompanhava o aluno ao longo do seu percurso escolar, com reprovação pública do acto de delito, como intimidação e expiação da sua pessoa. A pena disciplinar procurava atingir a sensibilidade moral dos alunos desobedientes, provocando-lhes um sentimento interior de vergonha.

Programa da Reforma Geral da Educação em Portugal, assinado, em 21 de Janeiro de 1971,¹⁰² pelo Ministro da Educação, Veiga Simão, dando instruções muito claras para as autoridades académicas actuarem face aos incidentes ocorridos durante esse ano. Foi determinada a seguinte linha de conduta:

I. Infracções criminais

É frequente a agitação traduzir-se na prática de crimes. Nesse caso, o direito comum deve-se aplicar, sem excepção, a todos os autores de factos incriminados pelas leis penais. A circunstância de um crime ser praticado em clima de agitação académica não pode admitir-se – nem do ponto de vista jurídico nem do ponto de vista ético – que deva impedir a normal aplicação da lei.

Assim, o Director de cada Faculdade ou Instituto Superior – ou quem as suas vezes fizer – participará imediatamente a prática de qualquer crime ocorrido na respectiva Escola (...)

II. Infracções disciplinares

Todos os actos de indisciplina cometidos por estudantes darão imediatamente lugar ao correspondente processo disciplinar e, quando em flagrante delito ou testemunhado por entidade competente, à imediata suspensão preventiva do aluno.

Esclarece-se que, nos termos da lei, deverá ser instaurado processo disciplinar a todo o aluno que cometa infracções disciplinares. Se for absolutamente impossível determinar quais os presumidos responsáveis, deve ser instaurado processo de inquérito, no qual se apurarão esses responsáveis e que, no final, se converterá, então, em processo disciplinar contra os responsáveis apurados.

Recorda-se que a acção penal e a acção disciplinar são completamente independentes: a circunstância de ter sido participada à Polícia Judiciária a prática de um crime não impede que ao seu autor seja também movido processo disciplinar.

¹⁰² Despacho *confidencial* que não foi objecto de publicação em *Diário do Governo*. A sua cópia encontra-se no Processo de Inquérito ao Extinto CDI, 2º vol., fls. 230-234, e no Arquivo Histórico da Secretaria-Geral do Ministério da Educação, pasta dos despachos ministeriais de 1971 (Teodoro, 2001:289).

Alguns dos princípios orientadores destas políticas educativas fazem eco na regulamentação actual, designadamente a “instauração do processo disciplinar”, da Reforma de Tamagnini de Sousa Barbosa (Decreto nº 3:091) de 1917, e a distinção entre “infracções disciplinares” e “infracções criminais” do Programa de Veiga Simão da *Reforma Geral da Educação em Portugal* de 1971. Tal como se refere neste último documento, as circunstâncias penais de um acto participado às autoridades “não impedem a instauração de um processo disciplinar interno”, podendo assim o autor do acto ser alvo de dois processos em simultâneo: um de ordem disciplinar, a decorrer na escola e a que estão inerentes medidas educativas; um outro de responsabilidade civil e criminal, segundo o Código Penal.

O panorama português anuncia uma sociedade com um *Estado-Nação* de posição semiperiférica, no contexto europeu, durante mais de três séculos, que começou imediatamente na transição do século XVI para o século XVII e consolidou-se durante os séculos XVII e XVIII. A primeira medida para implementar o ensino básico gratuito em Portugal foi tomada em 1722 (Carreira, 1996), e renovada na primeira declaração relativa à sua universalidade lançada pela Carta Constitucional de 1826 (Carvalho, 1985; Pires, 1989).

As sucessivas crises económicas e a fraca atracção pelos saberes escolares, na presença de outras fontes de saber, resultam num «fracasso» das medidas políticas promotoras de uma escolaridade básica universal (Mónica, 1978; Sebastião, 1998: 319). A difícil relação que os portugueses revelam para com os saberes letrados parece manter-se nos últimos 200 anos, o que António Barreto (1995) justifica pelas sucessivas decisões políticas contraditórias, impulsionadas por regulações económicas e políticas que atravessam as fronteiras dos diferentes países (Nóvoa, 1994: 105). Essa percepção negativa da escola pública é também enfatizada por Ana Benavente (1996) no *Estudo Nacional de Literacia*.

Neste contexto assume particular importância a relação entre a escola e as famílias dos alunos que tem vindo a evoluir desde os anos 60, quando se pedia aos pais que encorajassem a aprendizagem dos filhos. Nos anos 70, sentia-se a necessidade de complementaridade da participação da instituição familiar no processo escolar dos jovens. Nos anos 80, essa colaboração dos pais estreita-se no seu comprometimento nas actividades escolares, como parceiros na definição da educação, passando a estar organizados em

Associações de Pais e dar origem à CONFAP.¹⁰³ Visando estabelecer essa relação escola-família, que nem sempre é fácil e pacífica, foi criado em 1968 o cargo de Director de Turma (Decreto-Lei nº 48572) com vista a fomentar uma intervenção mais profunda e adequada dos pais na educação e formação das crianças e jovens que lhes são legalmente exigidas.

3.2. Contextualização geral após a Reforma Curricular de 1986

João Barroso (1987) descreve a *Lei de Bases do Sistema Educativo* como «um quadro normativo amplo e coerente que estabelece a organização e as estruturas do sistema educativo e que define os princípios gerais que deverão informar a legislação complementar, a publicar pelo governo, no prazo de um ano (como prescreve a própria Lei)» (Barroso, 1987:12-13). Num artigo posterior, este autor divide «o “ciclo da reforma” em dois grandes períodos: o primeiro é protagonizado pelo ministro Roberto Carneiro que integra um governo do Partido Social-Democrata (centro-direita), entre 1987 e 1991; o segundo é protagonizado pelo ministro Marçal Grilo que integra um governo do Partido Socialista (centro-esquerda), entre 1996 e 2000» (Barroso, 2003:70).

A partir de 25 de Outubro de 1999 a 14 de Setembro de 2000, é atribuída a Guilherme d’ Oliveira Martins a responsável da pasta da educação, sendo depois substituído por Augusto Santos e Silva com Ana Benavente no cargo de Secretária de Estado da Educação e Inovação. Ainda durante a segunda legislatura do Partido Socialista, é Júlio Pedrosa que exerce o referido cargo de 3 de Julho de 2001 a 6 de Abril de 2002, dizendo em entrevista ao JL/Educação que «A escola não é uma ilha» isolada do espaço social. Enquanto isso, David Justino desempenha funções camarárias e é deputado da oposição, tornando-se Ministro da Educação em 2002.

¹⁰³ Em 1974, com a transição para o regime democrático, aparecem as primeiras associações de pais. Em 1976 realizou-se o I Encontro Nacional das Associações de Pais, base importante para a criação de 50 Associações dessa natureza, em 1977, que virão a dar origem à Confederação das Associações de Pais (CONFAP), em 1986, representada no Conselho Nacional de Educação (CNE), por sua vez criado em 1987 (Lei 31/87). O CNE integra a Comissão de Obras da Escola (Despacho 87/ME/88), a Comissão de Avaliação do Novo Regime de Acesso ao Ensino Superior (Decreto-Lei 354/88), o Conselho do Fundo de Manutenção das Escolas (Decreto-Lei 357/88), reforça a sua participação no Conselho Coordenador do Ensino Particular e Cooperativo (Decreto-Lei 484/88) e um representante da Associação de Pais passa a participar por direito nos Conselhos Pedagógicos das Escolas (Desp. 8/SERE/89), uma vez que já integravam o Conselho Consultivo e o Conselho Disciplinar.

O quadro normativo definido pela *Lei de Bases* determina a duração de nove anos de escolaridade, obrigatória e gratuita, distribuídos por três ciclos, com 4, 2 e 3 anos, respectivamente, sendo alguns dos seus objectivos:

«proporcionar a aquisição de conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos ou a inserção do aluno em esquemas de formação profissional, bem como facilitar a aquisição e o desenvolvimento de métodos e instrumentos de trabalho pessoal e em grupo, valorizando a dimensão humana do trabalho» (art. 7º, alínea e).

A gratuidade da “escola para todos” dispunha-se a anular os obstáculos materiais e as desigualdades sociais que impediam as crianças de meios populares de aceder às aprendizagens escolares, colocando-as por esta via em situação de *aparente* igualdade (Sebastião, 1998:314-315). Para o efeito, as políticas educativas têm vindo a criar um sistema de apoio social aos alunos,¹⁰⁴ nos diferentes níveis de ensino, para garantir uma efectiva igualdade de oportunidades no acesso à escola e no sucesso educativo, contribuindo assim para o cumprimento da escolaridade obrigatória de nove anos e prosseguimento de estudos, apetrechando-os de instrumentos de trabalho.

Do processo de *Revisão Participada do Currículo*,¹⁰⁵ promovida em 1998 pelo Ministério da Educação, resultou a criação de uma *Área Projecto/Projecto Tecnológico*, em vez da anterior *Área-Escola*. Essa discussão integrou contributos de documentos programáticos internacionais,¹⁰⁶ de pareceres do Conselho Nacional de Educação¹⁰⁷ e análise das organizações curriculares do ensino secundário de diversos países, destacando-se os da União Europeia. Nessa revisão foram apontados os momentos de viragem na política interna e a forte componente europeia, com repercussões nas decisões nacionais e discursos políticos sobre educação. Fátima Antunes (1998) analisou o discurso dominante entre *técnicos* /

¹⁰⁴ A Acção Social Escolar do *Sistema Educativo* contempla o auxílio económico aos alunos mais carenciados, suportando os custos do leite escolar, refeições subsidiadas, apoio socioeconómico para os manuais escolares, transportes, alojamento e seguro escolar. O “leite escolar” deixou de ser distribuído gratuitamente no 2º ciclo a partir de 1992/93, tendo sido abrangidos 231 160 alunos em 1991/92 (GIASE, 2004:131).

¹⁰⁵ A definição dos *curricula* escolares e o modo como são estruturados revestem preocupação central nas políticas de então. Reconhece-se como factor tangível a existência de uma espécie de “currículo oculto”, estruturador das relações interpessoais internas – professor-aluno – e externas com ligação à comunidade envolvente. As relações dependem da forma como a escola está organizada e as decisões são tomadas, a adaptação dos currículos nacionais à população escolar, a gestão dos horários de alunos e docentes e organização dos espaços internos.

¹⁰⁶ Conselho da Europa, 1992, 1994; OCDE, 1994 (DES, 2000).

¹⁰⁷ CNE, 1990, 1992, 1994, 1998, 1999 A, 1999b (DES, 2000).

políticos / gestores ligados ao aparelho de Estado, contrapondo esse discurso dominante a dois outros discursos: o da *democratização da educação – produzido por sindicalistas (professores, trabalhadores) –* e o discurso da *escola democrática –* atribuído a *pedagogos, cientistas sociais / da educação (académicos)* (Antunes, 1998:157-158).

O ensino secundário, com uma duração de três anos, tem como objectivo prioritário «favorecer a orientação e formação profissional dos jovens, através da preparação técnica e tecnológica, para promover a sua entrada no mundo do trabalho» (art. 9º, alínea l). Este nível de ensino contempla cursos orientados para o prosseguimento de estudos ou para a vida activa, com uma função socializadora para que os alunos adquiram valores positivos perante a organização económica e social de produção. Essa preparação consiste ainda na aquisição de regras de comportamento e competências que facilitem a inserção social de trajectórias, ritmos, rotinas, rituais, formas de sociabilidade e redes de interconhecimento.¹⁰⁸ Nesses termos, a formação escolar é perspectivada como a capacidade de atingir melhores níveis educacionais com conhecimentos incorporados, informação e formação ao longo da vida.

3.3. **Promoção do Estatuto do Aluno do Ensino não Superior (Dec-Lei nº 270/98 de Set. e Dec-Lei n.º 30/2002 de 20 de Dez.)**

No primeiro dia do mês de Setembro de 1998, é publicado o *Estatuto do Aluno*, Decreto-Lei 270/98, após várias modificações da primeira versão apresentada pela Secretária de Estado da Educação, Ana Benavente, na Portaria nº 679/97, de 8 de Novembro, que foi submetida a um primeiro escrutínio nas escolas a 5 de Dezembro desse ano. Nesse documento, é dada ênfase à «responsabilidade individual dos alunos e, na esfera que lhes é própria, dos pais e dos professores» o «que implica um deliberado esforço de partilha de responsabilidades entre os diferentes intervenientes na acção educativa» (1997:2) com sistematização e explicitação das regras de funcionamento da escola.

A partir de Fevereiro de 2000, inicia-se pela mão do CDS-PP a discussão no Parlamento de um Projecto-Lei com intenção de proceder à alteração do Código Penal e definir as penas para os crimes praticados nas escolas e nas suas imediações. Entre 2000 e

¹⁰⁸ Os planos curriculares do ensino básico e secundário passaram a incluir, no horário dos alunos, uma hora semanal de “desenvolvimento pessoal e social” que, em meados da década de 90, com a mudança de orientação política governativa, passou a designar-se “educação para a cidadania”, que hoje se chama “formação cívica” como «perspectiva transversal e de complementaridade curricular» (DL 6/2001).

2002, as intervenções dos deputados com foco na violência e insegurança nas escolas¹⁰⁹ evidenciam posições distintas antes de vetado o documento, em 17 de Março de 2000, com os votos contra do Partido Socialista, então no Executivo. Dessas intervenções ressaltam duas posições opostas. Enquanto a esquerda interpreta o projecto como um conjunto de «medidas autoritárias», o deputado Paulo Portas prefere antes usar a classificação de «Medidas educativas disciplinares» para qualificar o incumprimento dos deveres do aluno.

Em 2001, na VIII Legislatura do Executivo socialista, o PSD apresenta um novo Projecto – lei formado por um pacote de medidas para o acompanhamento das vítimas e responsabilização das famílias dos jovens com comportamentos violentos, além da criação de equipas especializadas de apoio sócio-pedagógico. É, ainda, prevista a reformulação da orgânica do Observatório da Violência na Escola para se conhecer o estado da situação e actuar nas escolas mais problemáticas.¹¹⁰ A deputada Isabel Castro não se mostrou favorável à proposta, afirmando: «Os Verdes não estão fascinados com os observatórios». A formação dos professores e a elaboração de um “guia sobre medidas contra a violência nas escolas” são outras das medidas enunciadas no Projecto – lei do PSD, também chumbado pelo PS.

Em 2002, com a viragem política verificada em Portugal, Durão Barroso do Partido Social-democrata passa a exercer o cargo de Primeiro-ministro, David Justino o de Ministro da Educação e João Praia o de Secretário de Estado da Educação, sendo então aprovado o Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior, o Decreto-Lei n.º 30/2002 de 20 de Dezembro, que revogou o diploma de 1998 (Apêndice 4). O quadro penal inscrito no Artigo 55, Cap. V, I não apresenta um leque de comportamentos infractores, anuncia apenas recomendações de actuação, no caso dos actos praticados por alunos menores de 16 anos virem a ser qualificados criminalmente. Para a aplicação de penalidades são atribuídas competências à Comissão de Protecção de Crianças ou Ministério Público a quem a direcção da escola deverá comunicar os factos que fujam ao escopo do regime disciplinar.

A comparação dos dois diplomas (de 1998 e 2002) revela algumas alterações na terminologia do diploma de 2002 com deliberações jurídicas e normativas relativas à qualificação da infracção disciplinar e às *medidas preventivas* de integração ou *medidas*

¹⁰⁹ *Diário da República* de 18 de Outubro de 1996, 91; 17 de Março de 2000, 1ª série, 1771, 1784, 1787; 25 de Janeiro de 2001, 1ª série, nº 40, 1614, 1619, 1631, 1632; 11 Maio de 2001, 1ª série, 80, 3176; 4 de Junho de 2002, 1ª série, 1044, nº 27: http://debates.parlamento.pt/r3/dar/Imp_Img_dar.asp - 30- NOV-2006.

¹¹⁰ Este tipo de iniciativa inscreve-se no quadro europeu que levou à criação em 1998 de um Observatório Europeu da Violência Escolar, dirigido pelo francês Éric Debarbieux e co-financiado pela Comissão europeia e também pelo Conselho regional da Aquitânia e do Ministério da Educação da Universidade de Bordéus II, para se dedicar ao estudo da violência escolar e da violência urbana.

sancionatórias, que passamos a resumir no quadro que em baixo se apresenta. Por *sanção* social entende-se toda a penalização que visa o aluno na sua relação com os outros. A *expulsão* e a *exclusão* do estabelecimento de ensino são incluídas nesta tipologia. Este tipo de punição, chamada “*punition-bannissement*” (Prairat, 1994), distingue e fixa os espaços e os lugares autorizados daqueles que são proibidos, existindo um contrato, explícito ou implícito, que regula «o viver em conjunto» e constitutivo de elos sociais. Qualquer rompimento desse acordo implicava consequências gravosas para o prevaricador, isto porque o delito e a falta eram entendidas «contra o grupo» (Prairat, 1994, citado por França, 2001:27).

Quadro 9: Regulação, sanções e agentes disciplinares no período pós revolucionário

Decreto-Lei n.º 270/98 de 1 de Setembro - Marçal Grilo e Ana Benavente -		Lei n.º 30/2002 de 20 de Dezembro Estatuto do Aluno do Ensino não Superior - Durão Barroso e David Justino -	
1.º Medidas disciplinares preventivas e de integração (art. 26)	Agentes disciplinares	Qualificação da infracção disciplinar (art. 23.º, Cap. V, I)	Agentes disciplinares
		1.º Medidas disciplinares preventivas e de integração (art. 26)	
a) Advertência ao aluno	Professor ou director de turma que presenciem nos alunos comportamentos perturbadores dentro ou fora da aula	a) Advertência	Professor ou funcionário não docente da escola
b) Advertência comunicada ao encarregado de educação	Professor ou director de turma comunicam o sucedido ao encarregado de educação do aluno	b) Ordem de saída da sala de aula	Professor regista a falta e faz a comunicação ao director de turma
c) Repreensão registada	Presidente do conselho executivo ou director, no seguimento de procedimento disciplinar para comportamentos graves. O conselho de turma disciplinar é constituído pelo presidente do conselho executivo ou director para presidir, professores da turma, delegado e subdelegado dos alunos da turma, um representante dos pais ou encarregados de educação	c) Actividades de integração na escola	Conselho de turma disciplinar. Previstas no regulamento interno de escola ¹¹¹ como reparação do dano
d) Actividades na comunidade de integração educativa		d) Transferência de escola	Conselho de turma disciplinar. Aplicável a alunos de idade não inferior a 10 anos e a que seja assegurada a matrícula noutra escola na mesma zona
e) Suspensão da frequência da escola até 10 dias úteis		2.º Medidas disciplinares sancionatórias (art.º27)	Presidente do Conselho Executivo com conhecimento da censura oral ao encarregado de educação
		a) Repreensão verbal	

¹¹¹ Nos termos do regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, aprovado pelo Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, é elaborado o regulamento interno da escola, que deve ser publicitado em local visível e fornecido ao aluno para o seu conhecimento, aceitação e cumprimento integral.

f) Transferência de escola	Pelo director regional de educação na sequência de procedimento disciplinar e de proposta do presidente do conselho executivo ou director, para comportamentos qualificados de muito graves	b) Repreensão registada	Conselho de turma disciplinar, mediante prévia averiguação sumária, no prazo de dois dias úteis, para ouvir o aluno e testemunhas. Censura escrita no processo do aluno com notificação ao seu encarregado de educação
g) Expulsão da escola		c) Suspensão da escola até cinco dias	Conselho de turma disciplinar presidido pelo Presidente do Conselho Executivo. Aplicável a alunos de idade não inferior a 10 anos
		d) Suspensão da escola de 6 a 10 dias	Conselho de turma disciplinar O Conselho de turma disciplinar é constituído pelo presidente do conselho executivo ou director para convocar e presidir, professores da turma, um representante dos pais e encarregados de educação, e o delegado ou subdelegado da turma
		e) Expulsão da escola	Pelo director regional de educação na sequência de procedimento disciplinar e de proposta do presidente do conselho executivo ou director, para comportamentos qualificados de muito graves
		3ª Responsabilidade civil e criminal (artº 55)	Para os alunos menores de 16 anos, o facto qualificado de crime é comunicado pela direcção da escola à Comissão de Protecção de Crianças e Jovens ou ao representante do Ministério Público para apuramento da responsabilidade criminal

Embora não se verifiquem recomendações explícitas para os jovens adolescentes de idade superior a 16 anos, com comportamentos infractores, é pressuposto que ao longo do processo de escolarização pública a unidade autónoma chamada adolescência¹¹² se enquadre no mesmo contexto discursivo e institucional. Para os alunos com mais de 16 anos actua o Código Penal, após comunicação da infracção pela direcção da escola que deverá ponderar a sua decisão, tendo sempre em consideração a formação e socialização das novas gerações que, por condicionantes demográficas, económicas e sociais acedem em maior número à instrução.

A denúncia das ocorrências de violência às autoridades policiais está assim, segundo o referido decreto, dependente da decisão do órgão executivo escolar – o Presidente do Conselho Directivo – e não apenas da vontade da vítima ou das testemunhas do acto. Desta forma, este último tópico parece encerrar alguma conflituosidade, podendo até tornar-se inoperante por criar um bloqueio à denúncia e permitir aumentar as chamadas “cifras negras” que alimentam uma espécie de “mercado” em torno da segurança, ofuscando as reais condições das experiências escolares. Dentro daquele quadro legal, os comportamentos

¹¹² Segundo Patrice Heurre (2000:171, citado por França, 2001:96), o vocábulo “adolescência” só passou a referenciar um grupo lexicograficamente identificável a partir de meados do século XIX, pois anteriormente era utilizado como vocábulo neutro colectivo. A construção do referido conceito resulta de um discurso científico sobre um conjunto de sintomas de ordem biológica, psicológica e mental, desde os primeiros sinais de puberdade, a evidenciar instabilidade emocional, ambiguidade social e familiar, imoralidade ou vários receios.

infractores dos alunos não constituem crime público, tema que esteve na ordem do dia em 2007, ano em que surge um novo Projecto-Lei 302/2007, de 11 de Abril, para fazer face ao *problema da indisciplina e da incivilidade*, lê-se no referido diploma que passamos a citar:

«hoje [é] sentido em muitas escolas, compromete a qualidade da relação pedagógica entre professores e alunos e impede o desenvolvimento do trabalho e do estudo, afectando o regular processo de aprendizagem. Por outro lado, a indisciplina engendra um ambiente social com repercussões negativas para o futuro dos alunos como profissionais e cidadãos. Em suma, a indisciplina configura-se como um obstáculo à afirmação da escola como instituição difusora dos valores do conhecimento e do saber, da cidadania, da participação e da responsabilização.»

Nesse mesmo documento, é feita referência ao Estatuto do Aluno, aprovado pela Lei n.º 30/2002 de 20 de Dezembro, sendo tecidos alguns comentários sobre a experiência da sua aplicação durante quatro anos. Dessas apreciações retira-se que, *em muitos aspectos*, a referida Lei *não valoriza o papel dos professores, não tem em conta a necessidade de uma actuação célere em situações de alteração do clima de trabalho das escolas, nem contribui eficazmente para o desenvolvimento de uma cultura de responsabilidade de alunos e pais* (Projecto-Lei 302/2007).

Reconhecida a ineficácia dos anteriores diplomas, uma nova proposta de alteração ao regime disciplinar existente compreende medidas enformadas por princípios e distinção clara entre medidas *correctivas e preventivas* e medidas *sancionatórias*, amplamente explicitadas no Projecto-Lei de Abril de 2007. A 18 de Janeiro de 2008 é aprovado o Decreto-Lei nº 3/2008 (Apêndice 4) que revoga o anterior diploma de 2002, após discussão política que parece ter causado menos polémica pública que a alteração à Lei 30/2002. A regulamentação disciplinar apresenta-se, por conseguinte, como um processo em curso para incrementar alterações consideradas necessárias ao acompanhamento das mais recentes realidades sociais.

4. Caracterização da população escolar

O extraordinário crescimento do sistema de educação básica em Portugal, com a entrada na escola de uma massa considerável de novos públicos, produziu mudanças significativas, sobretudo por se ter realizado em 30 anos aquilo que a maior parte dos países

desenvolvidos alcançou em 50 ou 60 anos (Barreto e Preto, 1996), implementando a chamada escola para todos, primeiro no primeiro ciclo, e depois alargada ao terceiro ciclo do ensino básico. De uma escola de elites, na qual o professor se afirmava como dono da razão e do saber, e aos alunos competia armazenar e reproduzir esse saber, passou-se a uma escola para todos, universal, desembaraçada «dos valores típicos da ideologia fascista» e de «formas repressivas de autoritarismo» (Grácio, 1995, citado por Barroso, 2003:67).

No entender de Eduardo Lourenço (1998: 100), esta viragem de oposição ao regime anterior produziu também um clima de permissividade, ambiguidade, conformismo e experiência disfórica da pós-modernidade que o autor chama de «*desencantamento*».¹¹³ Esse desencanto prende-se com o facto da Escola actual se inclinar a aceitar as opiniões mais díspares, independentemente dos seus fundamentos e de alguma razoabilidade, além de se criar nas crianças e jovens a tendência de ilusão da verdade (Lourenço, 1998).

No que respeita à natureza da população escolar, os valores avançados por Barreto e Preto (1996) permitem concluir que o número de alunos do primeiro ciclo tem vindo progressivamente a perder alunos, pelo facto de ser o único ciclo obrigatório, na década de 60, e devido à redução da taxa de natalidade (Quadro 10). No primeiro ciclo, à constante redução do número de alunos tem correspondido o progressivo aumento do número de professores, facto este que reflecte sobretudo a alteração de práticas educativas e a necessidade de fornecer apoios específicos a alunos que, anteriormente, seriam simplesmente excluídos do sistema por falta de rendimento escolar. Foi então criada e desenvolvida uma vasta rede de Educação Especial, inexistente há 30 anos atrás e que ocupa hoje um significativo número de docentes.

Dados do INE¹¹⁴ dos anos após Abril de 1974 indicam que, apesar da redução da população em idade escolar (entre os 6 e os 24 anos), pela queda de natalidade, o número de alunos que frequentavam os diversos graus do ensino aumentou significativamente. Este acréscimo verificou-se no terceiro ciclo do ensino básico (7º, 8º e 9º anos) e no ensino secundário (10º, 11º e 12º anos) com o número de alunos a triplicar entre 1970 (224 mil) e 2001 (735 mil). Tal *massificação escolar* está associada ao alargamento da escolaridade

¹¹³Foi Weber (1964:143) que empregou, nos finais do século XIX, a expressão «desencantamento do mundo» (*Entzauberung*) para se referir ao novo tipo de racionalidade moderna, e que alguns autores europeus e americanos associam à *pós-modernidade*.

¹¹⁴ Fonte: INE, Recenseamentos da População, 1970, 1981, 1991 e 2001. In *30 anos de 25 de Abril. Um Retrato Estatístico*. Capítulo Educação, 37-39.

obrigatória ao 3º ciclo do ensino básico, estabelecido na *Lei de Bases do Sistema Educativo* de 1986 para os alunos que iniciaram o seu percurso escolar no ano lectivo de 1987/88.

Quadro 10: Índice sintético de natalidade

Ano	Índice sintético de natalidade
1960	3,2
1970	3,0
1980	2,2
1990	1,5
1994	1,4

Fonte: Barreto e Preto (1996)

Quadro 11: Alunos matriculados, segundo o nível de ensino por ano lectivo (Continente)

Anos lectivos	Ensino básico		Ensino secundário	
	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Secundário
1997/1998	456 597	240 637	389 591	361 992
1998/1999	457 398	236 405	374 114	342 908
1999/2000	458 035	231 723	359 518	335 817
2000/2001	452 972	227 808	349 576	326 076
2001/2002	439 273	226 311	336 733	308 033
2002/2003	430 083	227 845	325 999	299 560

Fonte: Ministério da Educação, Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo.

O terceiro ciclo cresceu mais de 60% entre 1970 e 1994. É precisamente neste nível de ensino que o problema da indisciplina ganha maior relevo, em parte pelos *comportamentos normativos de oposição*, típicos dos jovens adolescentes, mas também pela alteração *qualitativa* dos alunos, que poderá ser mais relevante que a alteração *quantitativa*, segundo dados do INE.

Quadro 12: 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico – Ensino oficial e particular

Anos lectivos	1º Ciclo		2º Ciclo		3º Ciclo	
	Alunos matriculados	Docentes	Alunos matriculados	Docentes	Alunos matriculados	Docentes
1960/61	888 235	26 087	-	8 053	106 988	15 832
1970/71	992 446	29 554	153 710	9 582	217 976	23 122
1980/81	886 046	41 091	322 382	26 411	259 289	38 338
1990/91	668 889	-	356 420	34 724	408 120	83 801
1993/94	585 190	41 038	283 294	-	410 579	103 736
1997/98	493 863	34 093	265 675	29 530	425 857	78 030

Fonte: Ministério da Educação – Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento.

Na escolarização por género (Quadro 13), observa-se uma alfabetização das mulheres inferior no 1º e 2º ciclos (48,7% para as mulheres e 51,3% para os homens, em 1970; 48% para as mulheres e 52% para os homens, em 2001) e superior no terceiro ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário em 2001 (47,9 % para as mulheres e 52,1 % para os homens, em 1970; 51,5% para as mulheres e 48,5% para os homens, em 2001). As estatísticas do INE, referentes a 1970, revelam que a proporção da população masculina com qualificações académicas era superior à feminina, em todos os níveis de ensino. Apesar da crescente efeminização dos níveis de ensino mais elevados (secundário, médio e superior), a mesma entidade¹¹⁵ indica que a proporção de mulheres sem qualificação é superior à dos homens.

A variação do pessoal docente (Quadro 14) nos ensinos básico e secundário sofre ligeiras inflexões entre 1997 e 2001, verificando-se uma redução significativa em 2002 de 105 692 docentes para 73 345, o que equivale a uma diminuição de cerca de 35 000 docentes. No primeiro ciclo do ensino básico, os números revelam um progressivo aumento, indo de 31 886 docentes, no ano 1997/1998, para 34 516, em 2002/2003.

Quadro 13: Alunos matriculados no ensino público, segundo o grau de ensino e sexo

Anos	Ensino Básico 1º e 2º ciclo			Ensino Básico 3º ciclo e Ensino Secundário		
	Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres
	N.º	%	%	N.º	%	%
1970	1 045 745	51,3	48,7	224 375	52,1	47,9
1981	1 194 378	51,8	48,2	449 108	47,4	52,6
1991	1 008 852	52,1	47,9	745 496	47,5	52,5
2001	786 705	52,0	48,0	735 388	48,5	51,5

Fonte: INE, Recenseamentos da População, 1970, 1981, 1991 e 2001

Quadro 14: Pessoal docente, segundo o nível de ensino público ministrado

Anos	Pessoal docente	
	Ensino básico	Ensino básico – 2º e 3º ciclo – e Ensino Secundário
	1º Ciclo	
1997/1998	31 886	102 023
1998/1999	31 880	101 564
1999/2000	34 003	104 277
2000/2001	33 995	103 076
2001/2002	35 186	105 692

¹¹⁵ No Ensino Superior, em período idêntico, o nº de alunas matriculadas no ano de 1970 era de 44,4% para 55,6% de alunos. Em 2001, essa tendência foi invertida tendo passado de 56,4 % para o feminino e de 43,6% para o masculino, passando elas a constituir a maioria dos estudantes do ensino superior (INE).

2002/2003	34 516	73 245
-----------	--------	--------

Fonte: Ministério da Educação, Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo

O alargamento da escolaridade obrigatória até ao final do terceiro ciclo do ensino básico exerceu impacto sobre as atitudes e comportamentos da população estudantil que atingem, por vezes, um carácter violento em certas escolas, dada a permanência no sistema de alunos que, anteriormente, não teriam qualquer expectativa de alcançar o 9º ano de escolaridade ou outro nível de ensino. Assim, ao *abandono escolar precoce* ou *tardio* (Lopes, 2001:24), segue-se uma escolaridade com alunos de 15 e 16 anos a frequentarem o 5º ou 6º ano, sem terem ainda adquirido competências básicas essenciais. A frequentar o ensino básico obrigatório, encontram-se actualmente alunos com idades que podem atingir os 18 anos de idade ou mais, com consequências em termos de comportamentos e atitude geral que mantêm em relação aos professores, colegas mais novos e à própria instituição no seu todo.

4.1. Relação entre população escolar e violência (1998-2002)

O crescimento da escolaridade de uma forma tão *compactada* reflectiu-se na disciplina/indisciplina escolar provocando alterações notáveis ao nível do relacionamento professor/aluno que reflectem em parte transformações mais gerais das relações de poder adultos/crianças/jovens adolescentes. A relação pedagógica inscreve-se, por conseguinte, num «quadro complexo de ligações mediatizadas pelo saber e pelas condições institucionais criadas para essa transmissão/apropriação» (Estrela, 1992:32). Desta forma, a instabilidade é introduzida no sistema, quer pelo incalculável número de alunos desinteressados e desfasados da “*apropriação*” do saber, quer pelos professores formados em massa, a cujas dificuldades na “*transmissão do saber*” acresce o generalizado desconhecimento de métodos de organização e gestão de sala de aula com públicos heterogéneos e multiculturais. T. Estrela e Amado (2000) aconselham a implementação de medidas preventivas na sala de aula ou na escola para construir um clima relacional assente em normas e regras, visando «transformar o processo disciplinar num processo criativo e verdadeiramente educativo». As estratégias vão no sentido de a) implementar uma gestão democrática e participada; b) promover formação permanente baseada na análise e resolução dos problemas; c) fomentar

iniciativas de intervenção na comunidade e junto dos encarregados de educação (Estrela e Amado, 2000:261).

À semelhança do que se verifica noutros países do espaço europeu, Portugal caracteriza-se, nos tempos mais recentes, por uma crescente diversidade étnica, quer no espaço social quer no contexto escolar. Com efeito, de um país de emigração passou a um país de imigração, um território de acolhimento de populações provenientes dos PALOP, Brasil e dos países de Leste. Deu-se então a introdução da educação *multi/intercultural* como resultado dos esforços do Estado que procedeu à criação de várias instituições e Comissões de Trabalho. Essas entidades tinham por objectivo principal promover, coordenar programas e desenvolver acções de educação nas escolas, para minorar o racismo, a xenofobia e o etnocentrismo.

Para Ana Paula Pedro (2002:208), a realização da *multi/interculturalidade* parece depender, essencialmente, da atitude positiva do professor face à diversidade cultural dos seus alunos. É a ele que cabe proceder a alterações significativas na selecção dos conteúdos dos programas e manuais escolares, bem como introduzir materiais didácticos que reconheçam e valorizem as diferentes culturas e não somente a dominante. Deste ponto de vista, o professor assume-se agente de construção que opera transformações multiculturais, para a participação plena e democrática de todos os cidadãos na escola e na sociedade. Para superar a falta de referências explícitas na *Lei de Bases do Sistema Educativo* à educação intercultural, terá contribuído (Freire, 2001) para perpetuar a existência de currículos etnocêntricos e eurocêntricos. O Projecto de *Educação Multicultural* “Fintar o Destino”, integrado no Projecto transnacional do eixo Emprego YouthStart (GICEA, 2000), prevê a reinserção dos jovens no sistema educativo para combater a exclusão e o abandono escolares precoces (Freire, 2001:51).

5. Promoção da segurança escolar

A preocupação com a segurança nas escolas remonta aos anos 80 com a contratação de uma empresa privada de segurança – os Audazes – experiência que não teve o sucesso que porventura se esperaria. Em 1984 foi criado o Gabinete de Segurança do Ministério da Educação (GS/ME), dando seguimento à anterior colaboração não sistemática, dos anos 80, entre o Ministério da Educação e o Ministério da Administração Interna. Essa cooperação é assegurada pela assinatura, em 1992, de um protocolo entre os dois ministérios que

culminou, em 1996, no Programa “Escola Segura”. É seu objectivo coordenar os esforços das direcções escolares e das forças policiais afectas ao referido programa para a promoção da segurança nas escolas, assim como dos alunos e professores, entre outros.

A política de «visibilidade» com «proximidade» de viaturas e agentes de segurança¹¹⁶ apresenta-se como condição necessária para *dissuadir eventuais actos de violência e delinquência*, sublinha Armando Vara, o secretário de Estado da Administração Interna, em 1997. A observação da passagem de uma viatura policial junto das escolas parece contribuir, segundo Leonardo e Pereira (1998:74-75) para criar, na opinião pública, um sentimento de segurança, ainda que a delinquência e criminalidade possam sofrer um agravamento nesse mesmo universo de referência.

Quadro 15: Escolas Básicas do 2º e 3º Ciclos e Secundárias integradas na “Escola Segura”

	1997/1998	1998/1999	1999/2000	2000/2001	2001/2002
Norte	26	28	32	39	44
Centro	4	4	4	4	4
Lisboa	178	188	194	192	196
Alentejo	7	7	7	7	7
Algarve	12	15	17	18	19
Total	227	242	254	260	270

Dados Complementares:

Pessoal ao Serviço do Gabinete de Segurança	430
Escolas com “Guardas do Gabinete de Segurança”	270
Escolas com “Rondas dos Piquetes e Colocação Pontual de Guardas”	69

Fonte: SEAE SITE: Ministério da Educação, Gabinete de Avaliação do Sistema Educativo

Aos militares com funções junto das escolas do ensino oficial cumpre uma missão essencialmente preventiva, dissuasora e pedagógica. O Programa “Escola Segura” tem âmbito nacional e encontra-se organizado em diversos *Núcleos Escola Segura* (NES), existentes na totalidade dos 84 *Destacamentos Territoriais*. Essas entidades são responsáveis pelos contactos com a escola, a sensibilização desta para a segurança intra e extramuros, a

¹¹⁶ O efectivo é constituído por Apeados, Veículos Escola Segura, Viaturas, Ciclomotores, Cavalos e Cães, para cobertura dos Estabelecimentos Escolares em território nacional.

formação das pessoas em matéria de segurança e a identificação de problemas, accionando no terreno as respostas adequadas. A aprovação do Decreto-Lei nº 16/2001 para o *Combate à insegurança e violência em meio escolar* actualiza o anterior protocolo, mantendo-se sob a tutela do Ministério da Educação em coordenação com o Ministério da Administração Interna, o Ministério da Cultura, o Ministério da Saúde, o Ministério do Trabalho e da Solidariedade e a Secretaria de Estado da Juventude. Em 15 de Fevereiro de 2006, é retomada a polémica sobre a prevenção e combate à violência escolar, no decurso da reorganização do Gabinete de Segurança do Ministério da Educação. É nomeado, por despacho da Ministra da Educação, Maria de Lurdes Rodrigues, o responsável pelo Observatório de Segurança Escolar que o CDS considera dever, antes, *assumir forma de lei, aplicável e vinculativa para o futuro*. Segundo o deputado Abel Baptista,

«O crescimento da violência nas nossas escolas, a sua prevenção e combate, pela gravidade que assume e a importância que tem, não põe (nem deve!) ficar à mercê de um Despacho de um qualquer Ministro ou da criação de um Grupo de Trabalho que, como todos sabemos, pode ser revogado a qualquer momento.»¹¹⁷

A intervenção deste deputado na Assembleia da República define um cenário negativo das modalidades de comportamentos dos alunos com expressividade nas escolas portuguesas a que atribui razões de ordem política, com consequências negativas ao longo dos últimos anos:

«um crescimento acelerado, nas mais variadas formas e graus de intensidade, desde a simples indisciplina até à prática de crimes como agressões físicas, injúrias, vandalismo, actos racistas e xenófobos ou detenção de armas brancas (...) para não falar daqueles (muitos) – realça o Deputado – que nem sequer foram participados às autoridades, as mais das vezes por simples medo de represálias.»¹¹⁸

Por despacho conjunto dos Ministros das Finanças, da Administração Pública e da Educação, publicado em 5 de Janeiro de 2007, dá-se a criação da “Equipa de Missão para a Segurança Escolar”, vindo suceder ao Gabinete Coordenador de Segurança, que existia desde 1984 e que foi dirigido pelo Coronel Jorge Parracho. A articulação das Forças de

¹¹⁷ <http://www.partido-popular.pt/pormenor.asp?id=874> – 10-JUL-2006.

¹¹⁸ Cf. Nota de Rodapé anterior.

Segurança (PSP e GNR) cabe, actualmente, à Comissária Paula Penedo, também em ligação com o Observatório para a Segurança Escolar, dirigido pelo sociólogo e investigador João Sebastião.

5.1. Registo e dados estatísticos da violência escolar

A recolha das ocorrências denunciadas, relativas aos comportamentos dos alunos começou a ser efectuada, segundo Leonardo e Pereira (1998:22), pelo GS/ME, em 1995, e o tratamento estatístico das ocorrências de criminalidade e delinquência, em Janeiro de 1996, de “modo autónomo” com base na informação registada na circular n.º OP/GA/11852/96, de 04 de Dezembro, do CG/PSP. A partir de 1 de Março de 1996 até Fevereiro de 1997, as ocorrências que chegavam ao conhecimento da Polícia no Comando-geral, através da Circular n.º OP/GO/2731/96, de 18 de Março, do CG/PSP, eram transpostas para uma base de dados. Após respectivo tratamento estatístico era feito um relatório mensal a enviar ao GS/ME e ao MAI, onde constava a listagem ordenada das ocorrências para a análise dos dados. Nessa listagem, o Gabinete de Segurança do Ministério da Educação distingue as “Acções sobre bens” das “Acções sobre as pessoas” (*Relatório Final do Programa Escola Segura*).

No período de 1996/1997, foram comunicadas à PSP 446 ocorrências de “ameaças de bomba”, tráfico e consumo de estupefacientes nos estabelecimentos de ensino, violações ou ofensas de cariz sexual, consumo de bebidas alcoólicas, racismo e xenofobia, bandos/*gangs*, porte de armas, delitos no interior das salas de aula. O racismo e xenofobia, sob a forma de ameaças ou injúrias, representavam tipos de violência em crescimento entre os jovens alunos, ainda que não alarmante, realçam Leonardo e Pereira (1998:62). Os furtos, assaltos/roubos, danos, vandalismo, injúrias/ameaças, ofensas corporais, outros (que não se enquadram nos restantes tipos), atingem um total de 1 316 ocorrências, no ano de 1996, para sofrerem uma redução para 1 166 delitos no ano de 1997 (Leonardo e Pereira 1998:22-23). Os valores adiantados por Sebastião *et al.* (2001:38) anunciam valores inferiores para o período de 1996 (914 ocorrências) e 1997 (949), além dos dados referentes a 1998 (816) e 2000 (1873).

Quadro 16: Ocorrências dos delitos

Vítimas dos assaltos/roubos			Consumo/tráfico de estupefacientes			Actos praticados pelos bandos/ <i>gangs</i>		
Instalações escolares	40	59,7 %	Desconhece-se	34	50,7 %	Não praticam crimes ou delitos	1	1,8%
Alunos	44	65,7 %	Suspeitas de consumo	18	26,9 %	Ameaças ou injúrias a outros alunos, professores e funcionários	17	30,4 %
Professores	7	10,4 %	Suspeitas de tráfico	5	7,5%	Agressões a outros alunos, professores e funcionários	11	19,6%
Transeuntes	4	6,0%	Suspeitas de consumo e tráfico	8	11,9 %	Assaltos aos alunos	14	25,0%
Outras pessoas	1	1,5%	Consumo confirmado	2	3,0%	Outros delitos/crimes	4	7,1%

Fonte: Leonardo e Pereira (1998:57-64).

Da análise dos dados (Quadro 16), os autores verificam (i) uma aparente evolução cíclica do número de ocorrências, com inflexões nas férias da Páscoa, meses de Verão ou feriados; (ii) um maior número de furtos em dias sem actividades lectivas (fins de semana, feriados, férias escolares); (iii) um maior número de ocorrências nos centros urbanos de Lisboa, Porto, Setúbal, Braga e Regiões Autónomas, em especial no final do ano escolar; (iv) um número baixo de crimes/delitos contra pessoas e/ou seu património (furtos, ofensas corporais).

Pela natureza dos delitos ocorridos no interior das salas de aula, os autores inferem que o comportamento incorrecto dos alunos ultrapassa os limites da indisciplina escolar e passa a integrar a esfera da delinquência. Chamam a atenção para o facto de haver ocorrências de invasão das salas de aulas pelos pais de alunos, pretendendo fazer justiça relativamente a agressões de que foram vítimas os seus filhos. Logo, a «sala de aula, outrora domínio exclusivo do professor, e como tal respeitada, passou a ser invadida, não só pela delinquência mas também por terceiros que ali pretendem resolver os seus diferendos particulares», sublinham Leonardo e Pereira (1998:65).

Quadro 17: Ocorrência dos delitos no interior das salas de aula

Delitos no interior das salas de aulas		
Injúrias e ameaças	47	70,1%
Agressão física	7	10,4%
Furto de objectos pessoais e/ou dinheiro	14	20,9%

Fonte: Leonardo e Pereira (1998:65)

A análise estatística dos dados, obtidos através de inquéritos e entrevistas aos Agentes do Programa “Escola Segura”, assim como a análise de imprensa que realizaram, revelam que existem problemas graves que urge reparar, não só ao nível da segurança física, mas sobretudo ao nível da violência e da delinquência juvenil, que tendem a degradar o clima escolar. Alterações das comunidades originam o aparecimento desses fenómenos aos quais os jovens são bastante permeáveis, desde logo os autores propõem uma actuação policial voltada para a comunidade para identificar os problemas que a afectam no sentido de prevenir as suas causas. Nas comunidades de etnia negra os jovens tendem a esquecer as culturas e tradições dos locais de origem dos seus progenitores. Em alternativa, esses jovens adoptam os comportamentos, formas musicais e culturais importados das comunidades negras dos Estados Unidos e também práticas delituosas e sentimentos racistas contra os brancos. Alguns deles acabam por organizar-se em bandos/*gangs* constituídos, na sua grande maioria, por jovens pertencentes a minorias étnicas, que começam a dedicar-se à prática de criminalidade e delinquência, a coberto da sua menoridade e inexistência de registos legais ou civis.

Os dados estatísticos sobre a delinquência juvenil revelam que os actos tipificados como crimes, quando praticados por menores de 16 anos, têm vindo a aumentar, sobretudo no que respeita aos “crimes contra o património”, num n.º total de 1998 ocorrências, no ano de 1995, para um n.º de 2793, no ano de 1997, como se pode observar no seguinte quadro:

Quadro 18: Delinquência juvenil praticada por menores de 16 anos

Tipo de crime	1995	1996	1997
Crimes contra as pessoas	512	460	432
Crimes contra o património	1998	1894	2793
Crimes contra a vida em sociedade	99	106	139
Crimes contra o estado	7	7	11
Total	2616	2467	3375

Fonte: Leonardo e Pereira (1998:87), a partir da Criminalidade Denunciada enviada pela PSP ao GEPMJ

A completar este panorama, a PSP registou 52 actos de delinquência praticados por grupos de dois ou mais elementos, em 1996, comparativamente ao número de 215 para 1999. Os furtos, os danos materiais e o vandalismo representam mais de metade das ocorrências contabilizadas por aquela entidade, a que se podem adicionar a agressão física, verbal, sexual

e o consumo de drogas. Em relação ao período de 1998, os autores fazem notar que a violência nas escolas se agravou consideravelmente, passando da ligeira violência física, associada às brincadeiras ou às pequenas disputas entre os alunos, para uma violência exercida, em alguns casos, com armas que obrigam a tratamento hospitalar. Lembram que são os alunos os principais agressores e vítimas de violência física e psicológica que se pratica nas escolas portuguesas, notando-se no entanto um crescendo de professores e funcionários vítimas das agressões dos alunos. As vítimas são de três tipos:

- Os alunos mais jovens e os que transportam roupas de marca, jóias, câmaras fotográficas, leitores de cassetes (*walkman*) ou CD, pagers, telemóveis ou outros aparelhos electrónicos;
- Os professores são confrontados com situações de violência e agressividade, física ou verbal, por alunos mais rebeldes ou violentos, mas também pelos pais desses alunos que entram nas salas de aulas para injuriarem, ameaçarem e agredirem os professores. Sentindo-se ameaçados física ou psicologicamente, os docentes podem revelar dificuldades em impor regras de disciplina ou em exigir determinados saberes aos seus alunos. A direcção da escola deve criar condições para os professores ensinarem em segurança e assegurar a sua protecção e dos seus bens pessoais;
- Os funcionários, na grande maioria do sexo feminino, têm um papel extremamente importante na forma como levam os alunos a aceitar e cumprir as normas escolares, apesar de não receberem uma preparação específica para exercerem tais funções, comentam Leonardo e Pereira (1998:113-114).

Para ultrapassar estas situações, os autores sugerem uma intervenção primária, com “módulos” anti-violência e segurança pessoal, desde os primeiros anos do primeiro ciclo. Avançam alguns temas a serem trabalhados com os alunos como o racismo, violência, religião, pobreza, consumo de drogas, mas também estatutos e códigos disciplinares. O regulamento interno deverá conter, na sua opinião, regras bem definidas e aplicadas de forma coerente, firme, justa e atempadamente, para que os infractores associem a sanção ao acto praticado. Os serviços de saúde e assistência social para diagnóstico, apoio educacional e aconselhamento são também considerados importantes para ajudar a corrigir problemas

pontuais nas escolas. Para um melhor acompanhamento dos alunos e das suas famílias que tendem a exibir condutas agressivas, violentas ou delinquentes, sugerem a formação dos professores e funcionários para a resolução de conflitos (Leonardo e Pereira, 1998:115-118).

Com base no registo de ocorrências registadas pela GNR e pela PSP, um *Relatório* que avalia o programa “Escola Segura”, concluído em Outubro de 2000, sob a coordenação de Adelaide Franco, revelou um aumento dos crimes nas escolas, na ordem dos 60%, no ano lectivo de 1998/1999 (1060 ocorrências), comparativamente a 1999/2000 (1733 ocorrências). A polémica em torno da divulgação pública do referido Relatório e, em particular, da disparidade de critérios na recolha de dados por aqueles organismos constituem objecto de análise, em nota de rodapé, no trabalho de investigação de Pires Leonardo (2004:32). Recorda que o aumento anual de 64,3%, anunciado por Adelaide Franco, é contrariado pelo então Ministro da Administração Interna que antes anunciara uma diminuição da cerca de 7% para as mesmas realidades. Considera por isso que o carácter predominantemente quantitativo das estatísticas oficiais potencia interpretações que melhor favorecem a actuação das entidades políticas que as divulgam, e conclui apontando duas conjunturas:

- a) Se os índices gerais de criminalidade e delinquência diminuem é devido à acção empenhada das entidades oficiais e policiais que apresentam resultados positivos;
- b) Se os índices sobem, são a prova do aumento da confiança das vítimas nas mesmas entidades, com consequente aumento das denúncias e diminuição das chamadas “cifras negras” (Pires Leonardo, 2004:32).

Dados do Gabinete de Segurança do Ministério da Educação, tornados públicos em vários media no ano de 2000, apontam 55 casos de agressão sobre professores, em 1999, tendo como principais autores os alunos e respectivos familiares. As denúncias comprovam situações de docentes que se sentem ameaçados verbalmente, empurrados, roubados, ofendidos de várias formas, nomeadamente com nomes vulgares, chamadas e ameaças anónimas, danificação dos seus bens, carros riscados, vidros partidos ou pneus furados.

O *Relatório Anual de Segurança Interna* de 2002 (MAI, 2002: 2003) refere que a delinquência juvenil, comparativamente a 2001, decresceu nas áreas de Lisboa, Porto e Setúbal, com respectivamente 238, 175 e 139 ocorrências. São cidades marcadas por uma

elevada densidade populacional urbana concentrada em bairros problemáticos onde vivem alguns jovens em idade escolar. Este documento de 2002 retoma a generalidade das categorias já tipificadas no *Relatório* de 2000, também emitido pela mesma entidade.

Quadro 19: Ocorrências totais – Ano 1999 a 2001

ACÇÕES SOBRE AS PESSOAS				ACÇÕES SOBRE OS BENS			
	1999	2000	2001		1999	2000	2001
Sobre alunos no exterior da escola	208	695	681	Roubo	269	312	369
Sobre alunos na escola	203	602	348	Vandalismo	158	275	338
Sobre professores na escola	55	139	146	Sobre bens de alunos	87	297	714
<i>Bullying</i>	179	609	1400				
TOTAL	645	2045	2575		514	884	1421

Fonte: Ministério da Educação

Na sequência das actividades operacionais desenvolvidas, no âmbito da “Escola Segura”, entre outros dados obtidos, designadamente através da Ficha de Comunicação ANEXO À NEP N.º 2/GS¹¹⁹ do Gabinete de Segurança do Ministério da Educação, registaram-se as seguintes ocorrências para os anos de 2001 e 2002:

Quadro 20: Ocorrências totais – Ano 2001 e 2002

ACÇÕES SOBRE AS PESSOAS			ACÇÕES SOBRE OS BENS		
	2001	2002	Instalações e equipamentos	2001	2002
Extorsão	5	-	Furto	235	422
Humilhação	7	-	Vandalismo	78	27
Ameaça	6	17	Fogo posto	2	79
Pequena Violência	14	57	Disparos	10	-
Actividades Perturbadoras – Acção Escolar	-	13	TOTAL	325	528
Acidentes Viação – Alunos	-	4	Bens da Comunidade Educativa		
Indisciplina sobre: Professores	3	-	Professores	15	-
Indisciplina sobre: Funcionários	1	-	Funcionários	5	-
Assédio/abuso sexual: Violação	1	3	Alunos	63	-
Assédio/abuso sexual: Assédio	9	11	Escola	215	-
Assédio/abuso sexual/Aliciamento/Ofensa	1	14	TOTAL	298	-
Tráfico/consumo droga	5	6	TOTAL	623	528
Ameaças de bomba	13	25			

¹¹⁹ Apresentam-se, em Anexo, duas versões da Ficha de Comunicação. A falta de data não permite situar em concreto a reformulação da referida ficha.

Armas Brancas	2	7		
Armas fogo	3			
Diversos	6	64		
TOTAL	76	22	76	221
		1	699	749
TOTAL DAS OCORRÊNCIAS				

Fonte: “Escola Segura” (adaptado).

Comparando dois modelos do documento NEP N°.2/GS (Apêndice V), observam-se alterações no modo de agrupar as ocorrências participadas pelas escolas ao Gabinete de Segurança do ME.¹²⁰ Num primeiro modelo, as ações dos sujeitos estabelecem dois grandes domínios, a incidir, por um lado, na categoria “Ações sobre os Bens” e segmentadas nas subcategorias “Instalações/Equipamentos” e “Bens da Comunidade Educativa”; por outro lado, na categoria “Ações sobre as Pessoas” que se subdivide em 10 subcategorias: “*bullying*, violência, indisciplina, assédio/abuso sexual, grupos, racismo, droga ilícita, droga lícita, ameaças de bomba, diversos”, subdividida em mais uma série de designações.

Numa outra versão, a arrumação das ocorrências é diferente, começando primeiro por algumas “Informações complementares sobre a ocorrência” como sejam o “local, data-hora, autores prováveis, vítimas, diversos”. Depois é indicada a categoria “Ações sobre o património”, respeitante às “Instalações/Equipamentos” e aos “Bens da Comunidade Educativa”, com a discriminação das várias subcategorias. Segue-se a categoria “Crimes sobre pessoas”, que na anterior versão da ficha se definiam apenas por “ações” sem a tipificação da sua natureza criminal. Esta relação às ações das pessoas perante a lei, define os crimes “Contra a integridade física, Contra a honra, Contra a liberdade pessoal, Contra a reserva da vida privada, de perigo comum, contra a paz pública, contra a liberdade e autodeterminação sexual”. Mais outras quatro categorias incidem na “Droga ilícita”, no “*Bullying*”, na “Indisciplina” e a referência genérica “Diversos”, do foro dos procedimentos disciplinares, ao abandono escolar ou questões relacionadas com as armas apreendidas.

Em ambas as versões da ficha, são indicadas diferentes entidades públicas onde pode ser feita a participação das ocorrências. Na reformulação da ficha observa-se a inclusão de

¹²⁰ Este Gabinete anuncia, para 2003, uma redução de 528 para 452 no total de ações sobre os bens e um total de 221 para 107 de ações sobre as pessoas. Esta curva descendente continua a verificar-se em 2004 para as ações sobre os bens, num total de 317 ocorrências, ao passo que as ações sobre as pessoas sofrem um ligeiro aumento para 109 ocorrências, mais duas que no ano anterior. Para o ano 2005, mantém-se a tendência descendente anterior, com 211 ações sobre as pessoas e 79 para as ações sobre os bens. É de salientar que no ano de 2003, é introduzida a categoria “ofensa corporal” em vez da anterior categoria genérica “pequena violência”, assim como passam a ser contabilizados separadamente os “furtos” e os “roubos” relativos às ações sobre bens, sendo os primeiros em número muito superior aos segundos em 2003, 2004 e 2005.

um novo ponto com 14 “Notas explicativas” que visam explicitar a natureza das várias categorias. Desse conjunto de notas, destaca-se a permeabilidade da *abordagem policial* à *abordagem académica*, ao incluir a definição do conceito de *bullying*, da literatura anglo-saxónica, e a definição de João Amado sobre a “indisciplina”, que ele considerada ser a «infracção de normas escolares ou sociais, mas não a infracção de normas legais que assegurem a ordem social». Entretanto, com a criação da “Equipa de Missão para a Segurança Escolar”, em Janeiro de 2007, a comunicação das ocorrências de violência e outros danos é efectuada, por via electrónica, pela direcção das escolas ao Ministério da Educação, numa ficha criada para o efeito.

Para terminar este ponto, em que se traça um breve quadro da representação numérica da violência escolar, a partir de fontes oficiais, que asseguram legitimidade aos dados tornados públicos, na linha de uma abordagem policial da violência escolar, é possível concluir:

- São os alunos mais novos do sexo masculino e professores as principais vítimas das agressões praticadas nas escolas;
- São os alunos que se agridem mutuamente, o chamado *bullying*;
- São os alunos e seus familiares que agridem os professores;
- Os furtos e vandalismo são praticados pelos alunos.

6. Noticiabilidade da violência escolar nos media portugueses

Pires Leonardo (2004) situa o início da mediatização da violência escolar em Portugal, no início do ano lectivo de 1997/98, altura em que o Ministério da Administração Interna e o Ministério da Educação implementaram o Programa “Escola Segura” e decidiram torná-lo público na comunicação social, assim como a posterior distribuição de meios materiais (sobretudo viaturas) e humanos um pouco por todo o país. Mas, como veremos no próximo capítulo, a pesquisa exploratório realizada nos Centros de Documentação do *Diário de Notícias* e do *Público* permitiu-nos identificar uma primeira peça com data de 14 de Junho de 1993 do *Correio da Manhã*, de uma entrevista intitulada *Programa baixa violência em 31 escolas*. A insegurança, associada aos roubos ou vandalismo, é referenciada no ano de 1992.

A pesquisa de Maria Vieira Fonseca (1989) permitiu-lhe identificar peças jornalísticas sobre o vandalismo, roubos e assaltos à escola no período de 1978 a 1986.

Como lembra, a «sucessiva» entrega de veículos para patrulhamento das escolas terá «aguçado» a curiosidade dos media, que passaram a procurar no terreno diferentes fontes de informação, além das institucionais. Por outro lado, segundo esclarece, «Com a cessação das cerimónias oficiais de entrega de viaturas às polícias (palco privilegiado das declarações políticas), o interesse da comunicação social pela violência na escola desvaneceu-se, mais depressa do que surgira», e os artigos na imprensa escrita tornaram-se relativamente raros, conferindo menor visibilidade social à temática em questão (Leonardo, 2004:4).

De facto, os jornalistas passaram a alargar o espectro da sua actividade, em termos de cobertura da violência escolar, a outras realidades além fronteiras, em especial a norte-americana, mas também a inglesa e francesa, entre outros contextos. O leitor tomou conhecimento que o fenómeno também era extensivo a outros países e não apenas ao território nacional, tendo o assunto chegado aos media audiovisuais mais tarde, nomeadamente a televisão. Por falta de pesquisas longitudinais para explorar o interesse deste media pela violência escolar, não nos é possível adiantar em concreto quando é que a cobertura audiovisual do fenómeno terá iniciado, nem como se desenvolveu posteriormente, além das reportagens que obtiveram visibilidade acentuada mais recentemente.

Com base na cobertura jornalística daquilo que *lá fora e cá dentro* se ia passando em matéria de violência escolar, o debate público foi crescendo e passou a reunir maior adesão de políticos e académicos, à medida da sua disponibilidade, motivos políticos e concorrenciais. Os media também propiciaram a divulgação de trabalhos académicos realizados nas escolas do contexto nacional e internacional, definindo uma linha editorial sustentada na argumentação de investigadores e peritos em educação, eleitos como fontes de informação para imprimir legitimidade aos conteúdos reportados, ajudando a construir uma «verdade», entre outras verdades, desse universo semi-privado da Escola que se revelava em crise.

O fenómeno foi alcançando notoriedade social e tornou-se objecto de análise em conferências, seminários e nos media, numa cobertura «*permanente*» do referido tema, assim como do fenómeno de delinquência juvenil, obedecendo à «lógica de concorrência entre os diferentes meios de comunicação social», segundo João Sebastião (2003). Já o debate político é percebido por este autor como uma «tentativa de exploração eleitoral dos

sentimentos de insegurança e incerteza, partilhados por partes significativas da sociedade portuguesa» (Sebastião, 2003: 37). Num trabalho anterior era defendido que «As formulações ideológicas de origem político-mediática produziram uma representação em que as escolas se assemelhavam a um verdadeiro campo de batalha, estando a autoridade dos professores e da instituição escolar irremediavelmente minada» (Sebastião e Campos, 2001:668). Esta imagem, construída pela lente dos media, revelava as escolas portuguesas do ensino oficial, como um «palco privilegiado de actos criminosos», num clima de constante instabilidade, insegurança e conflitos, é também partilhada por Pires Leonardo (2004) que refere:

«os alunos viviam em constante sobressalto com receio dos frequentes assaltos e agressões; os pais temiam constantemente pela integridade física dos seus filhos; os professores desesperavam perante a indisciplina, insolência e violência dos próprios alunos, receando a qualquer momento a concretização das suas ameaças ou as agressões imprevistas dos pais revoltados com o tratamento menos digno dado aos seus filhos; e os responsáveis escolares que, embora não reconhecendo a gravidade dos problemas nas suas escolas, se insurgiam contra a insegurança nas mesmas, focando-se essencialmente nas intrusões e assaltos constantes às instalações escolares» (Leonardo, 2004:3).

Identificando divergências na forma como os órgãos de comunicação abordam o tema, o mesmo autor, num estudo realizado em 2004 e em entrevista para esta pesquisa, responsabiliza alguns media pela vertente sensacionalista com que tratam as questões da educação, acusando-os de focar o seu interesse nos aspectos mais negativos da escola. Questiona ao mesmo tempo as relações que os media estabelecem com as fontes de informação, as preferências na selecção das mesmas e dos temas das notícias, salientando que têm sido explorados «*em muitos casos até à exaustão os raros incidentes que se vão verificando*» na escola.

Os alunos, pais, professores, responsáveis escolares e representantes sindicais são reunidos na designação genérica «todos», quando refere que a «comunicação deu voz a todos», revelando à opinião pública a existência de «um mundo totalmente diferente [do mundo] dos discursos oficiais». Considera que em «determinadas alturas seria difícil não acreditar que, afinal, as escolas deste país não seriam o palco privilegiado de actos criminosos: agressões, assaltos, vandalismo ou tráfico de droga, e onde a violência

proliferava descontroladamente» (Leonardo, 2004:4). Os responsáveis escolares não partilhavam dessa versão dos factos, preferindo antes insurgir-se contra a insegurança na sequência de intrusões, assaltos e vandalismo que causavam danos, especificando ainda:

«durante vários anos assistiu-[se] à publicação, divulgação e/ou emissão de algumas centenas de artigos e peças noticiosas, abordando alternadamente o ambiente de criminalidade e violência nas escolas e as declarações de responsáveis políticos; uns, manifestando a sua consternação e preocupação com o fenómeno, a sua solidariedade com as vítimas e revolta perante a incapacidade do Estado em resolver o problema; outros, insistindo tratar-se de uma situação controlada, e declarando repetidamente o seu empenho na resolução dos problemas» (Leonardo, 2004:2-3).

Convém lembrar neste ponto o alargado conhecimento do autor dos fenómenos sociais que alimentaram uma base de dados obtidos a partir das queixas efectivamente participadas pelas vítimas de violência na escola às autoridades policiais. É com base nesse seu saber que a imprensa lhe confere, por vezes, o estatuto de fonte jornalística, no período de 1998 a 2002. A sua experiência profissional e os resultados dos inquéritos de vitimização, que aplicou em estabelecimentos escolares da Amadora, no seu trabalho de campo, servem também para sustentar a sua percepção dos factos e as suas conclusões que temos vindo a evidenciar.

É sobretudo o seu particular interesse em questionar a relação entre os media, segurança e violências nas escolas, reportadas pelos jornalistas, que ajuda a introduzir uma viragem em relação à anterior investigação em Portugal, que tecia largas críticas aos media em geral. Da análise da imprensa para apreciação da violência nas escolas portuguesas, enquanto fenómeno social e tópico de noticiabilidade, o autor faz uma leitura crítica do crescente interesse revelado pela encenação mediática de contradições nos planos político e social dos conflitos da instituição escolar. Comenta a influência dos conteúdos reportados junto do público na gestão das suas impressões, com base em processos mentais de «histeria colectiva», explorados em momentos específicos e esquecidos noutros, «*esgotado o assunto*», para destacar renovados fenómenos recortados do tecido social, como se deduz do seguinte comentário:

«De repente tudo pareceu cessar! De um ano lectivo para o outro, as notícias sobre a violência escolar extinguiram-se rapidamente nos media; mais depressa do que haviam

começado. Ter-se-ia a violência escolar extinguido? Ou não teria tudo passado de uma espécie de histeria colectiva e mediática que se auto-consumira? Ou teria a comunicação social esgotado o assunto... e a paciência dos telespectadores, ouvintes e leitores, procurando outros fenómenos mais mediáticos e sensacionalistas?» (Leonardo, 2004:3).

Para se ajuizar da pertinência de tais afirmações, dizendo particularmente respeito à imagem distorcida de índole mediática, no que respeita à complexa realidade escolar ao longo da última década, importa realizar uma análise mais detalhada da produção jornalística nessa matéria. Procurando entender o contexto social e político dos eventos reportados, a percepção das diferentes fontes de informação, oficiais ou não oficiais, ideologias e respectivas vozes, estaremos, pensamos, a colocar-nos numa linha de análise do discurso que nos permita corroborar as posições deste autor ou, pelo contrário, refutá-las. Estas e outras questões pertinentes estarão em evidência ao longo do nosso trabalho empírico, que vamos desenvolver na terceira parte do presente estudo.

6.1. Pesquisa sobre violência escolar na imprensa portuguesa

A cobertura jornalística dos eventos com foco na educação, indisciplina e violência, conduziu, como se sublinhou, a apreciações pouco auspiciosas de académicos, especialistas, políticos e do público em geral, tornando-se também objecto de análise científica para estudar como se processa a actividade jornalística de recorte e (re)construção do real. Os trabalhos empíricos da bibliografia portuguesa partem de *corpus* ou *corpora* de peças jornalísticas retiradas da imprensa portuguesa, desde 1974, segundo critérios definidos pelos autores das pesquisas e de acordo com as suas experiências pessoais ou profissionais e correntes teóricas da época da sua realização, tendo sido essas análises realizadas no âmbito da sua actividade profissional.

O primeiro estudo sobre a cobertura jornalística da violência escolar em Portugal é de Maria Manuel Vieira Fonseca (1989), inserido num trabalho conjunto sobre o *bullying* em alguns países europeus, no qual são adiantadas propostas de carácter social e educativo, adaptáveis à realidade nacional, para minimizar os problemas educativos observados. A pesquisa incidiu no período de 1974 a 1986, em relação ao qual o *bullying* não era cientificamente perceptível, nem foi encontrada nenhuma referência na imprensa, explica.¹²¹

¹²¹Os jornais seleccionados para o estudo foram o *Expresso*, *Diário de Notícias*, *Jornal da Educação*, *Correio da Manhã*, *O Diário*, *A Capital* e *O Dia*, publicados na cidade de Lisboa desde Abril de 1974 até Dezembro de 1986. Trata-se de um período de mudanças e de uma “viragem” produzida pela Revolução de Abril que foi determinante para a consagração dos direitos civis e da liberdade de imprensa em Portugal (Vieira

A análise permitiu à autora identificar dois períodos com dois tipos de violência no campo da educação escolar. Para o primeiro período, que vai de 1974 a 1978, e que corresponde a uma fase agitada da sociedade portuguesa, foram recolhidas doze notícias que relatam as lutas estudantis e perseguições policiais, na sua maioria, restritas às cidades de Lisboa e Porto. É com base neste cenário que ela associa a natureza desse tipo de violência escolar às modalidades de educação e ao quadro ideológico e político dos estudantes de então.

Relativamente ao segundo período, que se estende de 1978 a 1986, Vieira Fonseca (1989:39) identifica uma maior acalmia política, com influência nos comportamentos dos sujeitos e na expressividade de violência. Identificou 25 referências à educação escolar que apontam para o vandalismo e assaltos na escola, tendo como objectivo a destruição do espaço, e também alguns roubos de bens pessoais, durante o horário de aulas. Segundo explica, as escolas preparatórias e secundárias foram o alvo deste tipo de violência liderada por grupos de jovens, dando, assim, origem a um constante estado de alarme pelo destaque de tais problemáticas na imprensa e, eventualmente, noutros media. As peças jornalísticas reportam a frequência de assaltos em certas escolas (e, por vezes na mesma escola) da periferia, com habitação social precária, onde os jovens, vivendo em torres e edifícios, sem uma cultura reconhecida – em oposição à cultura dominante – desenvolvem “comportamentos crónicos disruptivos” e violentos. Para Vieira Fonseca (1989:40), a expressividade de violência contra a instituição escolar parece significar que muitos jovens portugueses, de então, não consideravam a escola um local onde gostassem de permanecer. A competição e o sucesso académico, assim como as restrições de admissão à universidade e as baixas perspectivas de emprego, terão contribuído, segundo esta autora, para originar situações de conflito na escola.

Nove anos mais tarde, mais precisamente em 1998, num trabalho sobre a «segurança nos estabelecimentos de ensino» em Portugal, dois elementos da PSP, Leonardo e Pereira (1998) analisam a) a perspectiva de alguns jornais de “grande divulgação” sobre a questão da segurança nos estabelecimentos de ensino; b) a forma como a imprensa transmitia as questões relacionadas com a segurança nos estabelecimentos de ensino; para apurar c) se a imagem veiculada pela imprensa traduzia a “realidade” social e educativa, ou se, pelo contrário, a “realidade” dos factos era deturpada e por quem.¹²² A análise comparativa dos

Fonseca, 1989:39).

¹²² A análise incidiu em 122 artigos, publicados nos anos de 1996/97/98 no *Correio da Manhã*, *Semanário*, *Jornal de Notícias*, *Público*, *Dia*, *Expresso*, *Tal & Qual*, *Diário de Notícias*, *Comércio do Porto* e o *Independente* e três jornais de âmbito regional, *Diário Regional de Aveiro* e *Viseu*, *Terras da Feira* e *Voz do Dão* (Leonardo e Pereira, 1998:12).

jornais escolhidos – com base nos critérios: a) o assunto ou objecto da notícia; b) o tratamento jornalístico da notícia; c) as soluções, propostas para os vários problemas relacionados com o tema – permitiu-lhes constatar que o *Correio da Manhã* apresentava a maior percentagem de abordagens do tema da Segurança nas Escolas (cerca de 36%), seguido do *Jornal de Notícias* (cerca de 17%) e do *Público* (cerca de 14%). No que respeita à reacção dos leitores, os autores identificaram quatro objectivos da imprensa:

- 1) Denunciar e dar a conhecer uma realidade social;
- 2) Atingir alguns sectores da vida política a nível nacional ou do poder autárquico;
- 3) Constituir força de pressão para exigir soluções imediatas para alguns problemas;
- 4) Atingir de uma forma directa ou indirecta as Forças de Segurança (Leonardo e Pereira, 1998:11-12).

Verificam que em 50% do total das peças jornalísticas analisadas, existe uma tendência acentuada para realçar os assuntos relacionados com a criminalidade em geral. Identificam notícias relativas a delitos e actos violentos em que os autores e vítimas são geralmente alunos.¹²³ Reconhecem a) uma *criminalidade* praticada por indivíduos estranhos à escola, que se caracteriza sobretudo por assaltos e furtos às instalações; b) uma *delinquência juvenil*, cada vez mais frequente, com violência que mina a qualidade do ensino, dissemina a insegurança entre alunos, professores e funcionários vítimas de assaltos, furtos e outros delitos, tais como, vandalismo, danos, ofensas corporais, injúrias, ofensas de diversa índole, vitimando a população escolar e aqueles que vivem em redor das escolas ou que por ali passam.

Sublinham outros temas que foram deixados em segundo plano na agenda jornalística, nomeadamente, a descrição de problemas de carácter social, que se prendem com a exclusão social, a degradação das condições habitacionais, a fome, o desemprego que podem influir nos comportamentos dos alunos. As acções pedagógicas e formativas, assim como os problemas internos às escolas, relacionados com a indisciplina dos alunos e a pouca formação dos auxiliares de educação também não fazem parte da agenda temática da imprensa, recordam. Consideram esta tendência de enfoque na criminalidade uma tentativa

¹²³Citam os artigos: “Escola é violenta para metade dos alunos” do *Correio da Manhã*, de 14/11/96; “Briga entre alunos acaba no Hospital” do *Diário Regional de Aveiro e Viseu*, de 11/12/97; “Escolas em guerra contra a violência”, “Violência nas escolas de Sintra” do *Correio da Manhã* de 19/01/96.

para ir ao encontro da vontade do público e dos leitores, sobretudo numa época em que a *insegurança é um dos temas mais em foco* nos media, sublinham. Leonardo e Pereira (1998) agrupam da seguinte forma as fontes jornalísticas citadas pela imprensa:

1. A *população*, cujo sentimento de insegurança aumentou nos últimos tempos;
2. Os *políticos* pretendem corresponder às expectativas das populações, através de acções mediáticas;
3. As *Forças de Segurança* divulgam formas de incrementar a segurança nas Escolas par contrariar o sentimento de insegurança das populações;
4. Os *Órgãos de Comunicação Social*, na tentativa de assumirem protagonismo na divulgação da informação, num processo competitivo e economicista entre os vários media, influenciam a opinião pública.

Dizem ter verificado uma *tendência sensacionalista/alarmista*, sugerida pelos títulos de alguns jornais e perceptível nas peças em que os alunos ou os seus pais são entrevistados e as outras entidades oficiais são relegadas para segundo plano, podendo isto sugerir que vivemos numa sociedade anárquica onde os delinquentes ditam a lei, comentam. Estes autores conferem mais legitimidade às fontes oficiais e ao saber institucional dos Conselhos Directivos das escolas, pelo facto de possuírem *um conhecimento mais profundo e isento desta problemática* (Leonardo e Pereira, 1998:14). Pelo contrário, apreendem as crianças ou jovens como pessoas «facilmente manipuláveis de acordo com o fim que se pretende atingir», inferindo-se, assim, haver da parte dos media uma espécie de poder “manipulador” negativo junto das vozes exteriores ao jornal, em especial na camada mais susceptível da população.

Até que ponto haverá “isenção” da parte dos membros directivos das escolas, no modo como interpretam os episódios de violência que ocorrem entre muros escolares ou na sua periferia. Já questionamos, atrás, se interessará a estes representantes institucionais que se saiba, no campo social, aquilo que vai mal na escola que dirigem. Não haverá, pelo contrário, a tentativa de “ocultar” aquilo que poderia pôr em causa a imagem da instituição escolar, assim como do seu líder? Pensamos que são questões que merecem alguma reflexão num tempo em que se ambiciona uma maior autonomia das escolas públicas, em relação ao

aparelho do Estado, para o que será necessária uma forte liderança dos membros directivos na gestão dos diferentes agentes que participam nessa mudança de administração escolar.

A propósito dos artigos de fundo com autoria de «personalidades dos mais variados quadrantes», os autores enfatizam a sua “isenção” e profissionalismo pelo seu conhecimento dos assuntos tratados nas peças habitualmente assinadas. Dizem que é nessas abordagens que se verifica «uma perspectiva marcadamente isenta e profissional e os problemas são analisados na sua génese, e na sua vertente social, havendo mesmo referências a estudos efectuados por diversas entidades» (Leonardo e Pereira, 1998:14-15). Acreditam que desse saber das fontes oficiais e dos especialistas resultam explicações e descrições das causas da delinquência juvenil e da violência escolar, para maior fiabilidade nos conteúdos noticiados, não sendo posta em causa a actuação policial. Deste ponto de vista, os media servem de palco para a consagração das forças de segurança e de especialistas, entre outras entidades. Pelo contrário, acusam os jornalistas nacionais de contribuírem para o “efeito” crescente da violência escolar, através da “manipulação” de alguns factos com o objectivo de aproximarem a realidade portuguesa da realidade estrangeira, embora sendo estas diferentes.

De um inquérito invulgar, realizado por aqueles autores a alguns Conselhos Directivos ou Executivos para obter dados relativos à recepção da informação veiculada pelos media, destaca-se a questão «Qual é a sua opinião quanto ao modo como os órgãos de comunicação social (jornais, TV, rádio) transmitem ou publicam notícias acerca da segurança nas escolas?». Nas hipóteses de escolha o enfoque recai em questões como a veracidade – “imagem correcta da «realidade» que realmente se passa nas escolas” – e a medição da gravidade dessa realidade, comparativamente ao que, então, era «mostrado nas notícias», ou seja, o teor virtual e representativo de uma hipotética realidade que os autores pretendiam conhecer. A inquirição sobre cobertura jornalística teve enfoque nas seguintes questões, maioritariamente centradas na distinção entre a realidade dos factos e a sua representação: 1) Exageram, transmitindo uma imagem de insegurança que na realidade não é tão grave; 2) Transmitem uma imagem correcta do que realmente se passa nas escolas; 3) A realidade do que se passa nas escolas é mais grave da que é mostrada nas notícias; 4) Não tem opinião formada ou não costuma ler ou ver notícias nos jornais ou na televisão; 5) Outra opinião. Qual?

Dos resultados obtidos, a partir dos tópicos enunciados nesse inquérito, Leonardo e Pereira (1998:77) concluíram que a maioria dos inquiridos defendeu que os media

transmitem uma “imagem exagerada da realidade”. Porém, os dados recolhidos em nove escolas revelam a ideia de que “a situação nas escolas é mais grave que a relatada nos órgãos de comunicação social”, especifica o autor. Portanto, o enfoque das entrevistas na percepção dos sujeitos sobre a realidade dos factos e a sua representação terá tido influência nas respostas obtidas.

No ano de 2001, o jornal *Público* realiza o «Dossier temático do *Público* na Escola» que reúne um conjunto de peças jornalísticas sobre a temática da violência escolar, a partir de outros jornais.¹²⁴ A iniciativa testemunha um crescente enfoque da imprensa portuguesa nos conflitos que, na época, aconteciam no espaço escolar, assim como o gradual questionamento desses fenómenos, ilustrando, em certa medida, uma maior preocupação social e política com situações de indisciplina e violência nas escolas, de Norte a Sul de Portugal. Aquele diário revela estratégias ao nível de agenda temática que estruturam um acompanhamento de diferentes movimentos em torno da educação escolar e, mais especificamente, dos problemas directamente relacionados com a (in)disciplina ou violência e questões análogas.

Fazem parte dos seis capítulos desse Dossier, intitulado “Como se evita a violência na escola?”, artigos sobre a violência escolar em Portugal e no estrangeiro, notícias sobre a conferência mundial denominada “Violência na escola e políticas públicas”, artigos de opinião e, ainda, sugestões de actividades dirigidas aos alunos, *sites* e alguns livros seleccionados. A cobertura da violência escolar na imprensa é agrupada segundo três linhas de tratamento:

1. Os problemas ou factos noticiados;
2. As diversas abordagens e experiências relatadas aos jornalistas;
3. Os testemunhos de especialistas: sociólogos, psicólogos, psiquiatras, professores em ciências da educação, inspectores de Educação, políticos, presidentes dos Conselhos Directivos, docentes, representantes dos sindicatos, forças policiais, entre outros.

Ainda segundo o mesmo jornal, os testemunhos dos especialistas articulam-se a partir de um conjunto de ideias principais, tais como a insegurança; o aumento da violência em

¹²⁴ A recolha foi realizada no *Público*, *Diário de Notícias*, *Expresso*, *Jornal de Notícias* e *Comércio do Porto*.

meio escolar e a importância dos números; a prevenção e formação dos docentes e do pessoal não docente; a violência escolar e a violência urbana em bairros considerados de risco; o contexto familiar, social, cultural e económico e a sua influência no abandono e exclusão escolares, a autoridade parental e a autoridade do professor, além da segurança em família e na escola.

O referido dossier também inclui peças com foco na discussão política da Assembleia da República sobre o Estatuto do Aluno, o reforço do Programa “Escola Segura” e as cerimónias de entrega de novas viaturas ao referido programa, para patrulhamento das escolas. São ainda referenciados os projectos educativos das escolas, com vista a uma acção educativa comum; o regulamento interno em que são definidos os direitos e deveres dos alunos; e a legislação em vigor, para orientar a realização de conselhos disciplinares e aplicação de medidas como a sanção, expulsão da sala de aula, mudança de turma, mudança de escola.

Num artigo da revista *Noesis*, Elsa Barros (2001:62), do Instituto de Inovação Educacional, critica as opções do jornal *Público* para a construção do seu dossier temático, dizendo que foram sobretudo privilegiados artigos da imprensa com a percepção de professores e alunos sobre casos de indisciplina e violência, com que se defrontam algumas escolas em Portugal e no estrangeiro. Por consequência desse enfoque nas vozes dos actores sociais do contexto escolar, os «depoimentos» de psicólogos e de elementos do Programa “Escola Segura” obtêm expressividade em segundo plano como complemento para outras fontes de informação, comenta. Assim, aqueles «textos» podem ter criado no leitor a “sensação de que as escolas portuguesas são palco de acontecimentos extremamente graves”, acrescentando que “com certeza, muitas delas até o são. Mas não todas”, afirma.

Critica o facto de não constarem no Dossier temático nem “as práticas das escolas que procuram resolver as situações de indisciplina em contexto escolar”, nem “as soluções apontadas por professores, psicólogos e/ou outros profissionais do ramo da educação que se tenham debruçado sobre o assunto”. Considera que a divulgação nos media das estatísticas de violência nas escolas torna inúteis as acções daqueles que procuram inverter no terreno a situação através de medidas e projectos. Questiona a escolha do título “Como se evita a violência escolar?” para o Dossier do *Público*, salientando que fica assim inviabilizada qualquer hipótese de resposta à questão formulada pelo jornal *Público*. A vertente positiva da escola fica assim suplantada, segundo a autora, pelo ângulo jornalístico negativo, definido

em função de conflitos sociais e interesses empresariais que se regem por orientações de mercado. Admite, no entanto, que vale a pena ler o referido Dossier, não apenas para se ter «uma ideia» dos problemas que «algumas» escolas têm de enfrentar, mas sobretudo pelas sugestões de actividades propostas e recolha de *sites* ou livros que fornecem informação complementar, podendo servir de remediação e prevenção da indisciplina e violência na escola.

No seu trabalho de 2004, Pires Leonardo segue as mais recentes tendências internacionais que lhe permitem medir os níveis de vitimização entre os diferentes actores da Escola, desde as relações entre alunos, as suas experiências com os professores, até à ligação destes com os familiares dos alunos. Situada numa linha de pesquisa sociológica, a sua investigação evidencia, de novo, o interesse do autor pela cobertura jornalística da violência escolar na imprensa nacional. Recua ao início do ano lectivo de 1996/97 até ao final de 2000/01, relativamente aos quais diz ter recolhido 428 artigos de jornais que constituem um *corpus* atribuído pelo autor à Secção de Fontes Abertas da Divisão de Informações Policiais da Direcção da PSP. As peças estão distribuídas pelos cinco anos lectivos da seguinte forma: 18 artigos, em 1996/97; 58 artigos, no ano seguinte; 144 artigos, em dois anos sucessivos, e 143 artigos, em 2000/2001 (Leonardo, 2004:4).

A questão da selecção das fontes de informação ganha de novo ênfase nesta pesquisa, dando assim continuação a um trabalho anterior, conferindo-lhe um papel valioso para o nosso estudo empírico, também por oferecer informações pertinentes sobre a experiência de vitimização nas escolas portuguesas. A sua pesquisa é realizada em treze estabelecimentos de ensino do Concelho da Amadora, em 2001, para medir as diferentes experiências de vitimização e de actos violentos praticados sobre alunos (individualmente ou em grupo), professores, funcionários ou outras pessoas. Dos distintos comportamentos medidos, são as agressões (62,1%) e as “ameaças”, sob a forma de injúria ou insulto (53, 2%) contra os alunos, as que foram mais observadas, seguindo-se a prática de danos materiais contra o edifício (39,8%) e material da escola (33,3%), ficando as ameaças a professores (17,2%) e os contactos sexuais forçados (15,6%) a menos de 20% dos alunos inquiridos (Leonardo, 2004:187).

As críticas do autor ao trabalho dos jornalistas prendem-se com o uso dos termos “indisciplina” e “violência” sem oferecer explicitação dos actos que materializam os referidos conceitos (Leonardo, 2004:34). Menciona, ainda, as representações sociais

demasiado genéricas, nem sempre correspondentes à «reputação» social de certos estabelecimentos de ensino considerados violentos, inviabilizando uma caracterização e sistematização credível do fenómeno da violência escolar (Leonardo 2004:78-80). Como aconteceu em 1998, o autor reconhece de novo o especial enfoque dos media na propaganda política securitária de entrega de viaturas ao Programa “Escola Segura”, após o que «o interesse da comunicação social [se] desvaneceu, mais depressa do que surgira» e a visibilidade da violência escolar desaparecera praticamente junto da opinião pública como se nunca tivesse existido (Leonardo, 2004:4).

7. Resumo

A partir da investigação académica, revista por Teresa Estrela (2001), constatou-se um silenciar das pesquisas que têm como objecto de análise a cobertura jornalística da violência escolar. Noutros trabalhos desta especialista em indisciplina escolar, faz-se notar uma espécie de antagonismo do “campo dos académicos” (intelectuais) ao “campo dos media”. Os primeiros, sublinha, são dotados de um conhecimento aprofundado dos fenómenos, ao passo que os profissionais da informação regem-se por estratégias de comunicação e manipulação de cariz mercantilista, dentro de um conjunto de regras que determinam uma busca incessante da “catch”, ou seja, a procura de matéria noticiável que contribua para aumentar as audiências e fazer vender os jornais. Esta controvérsia é de algum interesse na medida em que mais recentemente se reconhece e valoriza a educação para os media (Pinto, 2003), procurando reconciliar os dois domínios de saber para um melhor entendimento dos fenómenos sociais.

Seguiu-se um breve enquadramento do contexto histórico da situação educativa portuguesa, desde a Reforma Educativa de 1986, período em que parece haver *O Medo de Existir*, escreve José Gil (2004). Fez-se menção ao processo de discussão, aprovação e regulamentação da tecnologia disciplinar na escola pública desde 1998 a 2002, passando-se ainda em revista a promoção da segurança e a abordagem policial da violência escolar. Foram também sublinhadas as relações interpessoais entre população docente e discente que resultam em actos violentos e alcançam visibilidade na imprensa nacional, assim como os discursos de especialistas, políticos e outros actores sociais.

Como faz notar Teodoro (2001:48), as políticas de educação, nas sociedades contemporâneas, são dirigidas a meios marcados pela heterogeneidade e pela complexidade,

sujeitas à procura social nem sempre compatível e muitas vezes contraditória, que obrigam a definir prioridades, excluir caminhos e ultrapassar compromissos. Também Charlot e Beillerot (1995: 13) confirmam essa conjuntura circunstancial, numa sociedade onde as forças actuam num jogo de dominação socioeconómica, simbólica e cultural, não dispondo de uma capacidade similar para definir as necessidades de educação e de formação.

A pesquisa permitiu apurar que os trabalhos empíricos sobre a cobertura jornalística da violência escolar na imprensa portuguesa, no período anterior a 2002, são quase inexistentes, além do estudo de Vieira Fonseca (1989) e o trabalho exploratório de Leonardo e Pereira (1998), que obtém novo desenvolvimento em Leonardo (2004), cujos resultados foram evidenciados neste capítulo que agora termina. As abordagens revelaram alguns cenários da representação jornalística, com algum mediatismo sensacionalista da insegurança/segurança e violência nas escolas portuguesas, tipificando padrões redactoriais da imprensa nacional, com críticas ao modo como são referenciadas as ocorrências e convocadas as fontes de informação. Estas e outras ideias e reflexões vêm servir de suporte para a nossa análise empírica, a apresentar na terceira parte do estudo, ao longo da qual vamos retomar algumas questões levantadas por estes autores, com particular enfoque nas apreciações e comentários expressos.

CAPÍTULO V – ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

«Le sujet pensant est bien entendu une pure illusion. Mais le
sujet voulant existe. S'il n'existait pas cette volonté, il n
y aurait non plus ce centre du monde que nous appelons
le 'je' .»

J. Poulain (1993)

1. Contextos e perguntas da investigação empírica

No seguimento dos pressupostos teóricos expostos e antes de apresentarmos os processos metodológicos da investigação empírica, que a seguir se vão delinear, passamos desde já a resumir a “estória” que envolve o período definido para a investigação (1998 a 2002), com apreciação dos momentos sociais e políticos e dos eventos que marcaram a *agenda dos media* do período em questão. O tempo era de crispação e de acusações face a um fenómeno que já se apresentava como um problema nacional, antes de 1998, a ajuizar pelas notícias de então, mas que a actualidade internacional, sobretudo a americana, ajudou a construir por *cá* de forma mais consciente.

A partir de Fevereiro de 1999, o *Diário de Notícias* destaca o *Relatório europeu sobre violência na escola* do Comité Sindical Europeu para a Educação, a propósito de um debate que decorria no Luxemburgo. Em Abril, a cobertura do caso Columbine, nos EUA, pelos quatro jornais veio alimentar algumas das anteriores polémicas nacionais, emergentes em Janeiro de 1998 e enfatizadas durante a semana dedicada pelo Presidente da República, Jorge Sampaio, à educação escolar, enquanto os deputados no Parlamento procediam à revisão do Estatuto do Aluno. Enquanto problemática social e princípio gerador de mais questionamentos sobre a autoridade dos docentes, a responsabilidade parental no acompanhamento do processo educativo dos jovens, entre outros tópicos em agenda.

Paralelamente às agendas jornalísticas e às agendas políticas do Presidente da República e do Parlamento, os académicos da área da educação, e demais agentes sociais e políticos, com saberes e interesses dos respectivos campos em que se inscrevem, debatiam as estatísticas dos casos noticiados nos media e a falta de rigor dos dados divulgados. Consequentemente, com base na pouca credibilidade da informação policial tornada pública nos media, assente na *subida/descida* ou *aumento/diminuição* dos casos de violência escolar participados, foi avançada a hipótese da existência de “*cifras negras*” deste fenómeno nas escolas portuguesas de então, à semelhança do que era referenciado para o contexto internacional. A designação de “*cifras negras*” corresponde pois aos casos de violência que, por motivos diversos, não são comunicados pelas pessoas às entidades policiais que realizam, segundo critérios específicos, uma triagem em função da gravidade dos factos participados.

No quadro europeu, dá-se a criação em 1998 do Observatório Europeu da Violência Escolar, com o co-financiamento da Comissão Europeia, do Conselho Regional da Aquitânia e do Ministério da Educação da Universidade de Bordéus II. Este centro de investigação, dirigido por Éric Debarbieux, dedica-se ao estudo da violência escolar e também da violência urbana. Nos últimos anos, este organismo tem promovido conferências anuais reunindo diversos investigadores do palco internacional, alargando o espectro da sua pesquisa a países como a Espanha, o Brasil, Canadá, países da América Latina, de que parece resultar uma comunidade científica reunida em torno do paradigma da violência escolar.

É também nesse período que alguns órgãos de informação portugueses conheceram um alargamento de investimentos dos grupos multimédia, possibilitando a criação de servidores para a colocação dos principais títulos da imprensa na *Internet*. Isto levou a alterações gráficas dos jornais disponíveis em papel numa economia de esforços e rentabilização da imagética tecnológica, no sentido de se tornarem mais comerciais e apetecíveis aos consumidores, através da apropriação de alguns traços tradicionalmente associados à imprensa popular. Por exemplo, as capas do *Diário de Notícias* e do *Público* começaram a ser feitas a pensar na sua viabilidade visual e utilização na *Internet*, com a cor no papel a representar *hiperligações (links)*.

Em Julho de 2001, após decisão do Ministro da Educação, Augusto Santos Silva, de não facultar aos jornalistas os resultados da *Avaliação Integrada das Escolas*, a pasta da Educação é alvo de uma remodelação governamental. Júlio Pedrosa passa a desempenhar as funções do anterior Ministro e decide a favor da divulgação dos resultados da referida avaliação. Sucede a transição do executivo do Partido Socialista para a coligação PSD/CDS-PP, no final do primeiro semestre de 2002, com alterações na estratégia política e na pasta da Educação, que passa a ser da responsabilidade de David Justino do governo liderado por Durão Barroso.

Na sequência destes processos, entre outros eventos sociais e políticos que marcaram a *agenda política* e a *agenda dos media* entre 1998 e 2002, o Decreto-Lei de 1998 sofre reformulações para dar origem a um novo Estatuto do Aluno, o Decreto-Lei de 2002. Constitui tema de contestação da parte de alguns grupos parlamentares¹²⁵ a menção à responsabilidade criminal exarada no referido despacho, isto para os alunos com

¹²⁵ *Diário da República* de 17 de Março de 2000; de 25 de Janeiro de 2001; de 11 Maio de 2001; de 4 de Junho de 2002, já anteriormente referidos.

comportamentos de carácter criminal face ao Código Penal que vigorava na época. A cobertura jornalística desse período permite traçar a prolongada discussão política e pública do processo com sucessivos chumbos das propostas do CDS/PP e do PSD, de alteração à lei conseguindo este último partido, então no executivo, a ratificação do referido documento.

Metodologicamente, assume-se, em consonância com Weber, reiterado por Tuchman (1991), que o contexto das notícias é mais importante que a notícia em si, facto que nos levou a estabelecer os contextos para a *análise quantitativa e qualitativa* das mesmas. Considera-se que as notícias tendem a construir coesão social e a formar consensos. Nesta medida, segundo afirma van Dijk (1991), as notícias surgem como manifestações de atitudes e condutas culturais e cognitivas dominantes, de um grupo ou grupos, em determinada sociedade. Como as hipóteses de trabalho devem constituir o prolongamento natural de uma linha de investigação que selecciona uma perspectiva entre várias possíveis para a abordagem de uma dada problemática, escolhemos estudar a *cobertura jornalística da violência escolar nos jornais Correio da Manhã, Diário de Notícias, Jornal de Notícias e Público, no período de 1998 a 2002*. Nesta perspectiva, a análise de imprensa que se pretende realizar obedece a dois procedimentos metodológicos complementares: a *análise longitudinal* para extrair temáticas emergentes e a *análise qualitativa*, com contornos críticos, para apreciar a representação que os quatro títulos da imprensa nacional foram construindo da violência escolar, ao longo dos cinco anos.

Numa primeira fase do estudo, para obter a expressão *quantitativa* das violências escolares na imprensa diária portuguesa, elegeu-se a *análise de conteúdo*, tendo em linha de conta os ângulos e as categorias de análise que se apresentam de seguida, para reconhecer:

- Como é que os diários, *Correio da Manhã, Diário de Notícias, Jornal de Notícias e Público* constroem o valor-notícia da violência com expressividade em meio escolar, procurando identificar a diversidade de tipologias textuais e a sua semântica, o tema principal e os temas secundários mais recorrentes, as fontes de informação e vozes dos actores sociais convocados, para extrair dos seus discursos pontos de vista pessoais, ideologias, representações sociais, propostas de resolução do fenómeno?
- Qual o destaque e variação no tempo do fenómeno tratado, nos títulos e no corpo das peças dos quatro jornais, entre 1998 e 2002, e qual foi a regularidade,

frequência e visibilidade de designações como violência, indisciplina, agressão ou conflito, também associados a termos como segurança, insegurança, à questão étnica, insucesso ou abandono escolar?

- Qual o público-alvo a que se destinam os textos, com base nas marcas discursivas que permitem identificar os leitores que obtêm voz ou são silenciados nos mesmos jornais?
- Que relação é evidenciada entre jornais no destaque sobre o tema e na escolha de imagens do espaço escolar e dos actores sociais, para averiguar o que os aproxima ou distingue no recurso às fontes de informação citadas em texto e legendas de imagens?
- Que enfoque no contexto da realidade portuguesa, em termos de regiões, cidades, localidades, escolas (interior/exterior), emerge das diversas peças jornalísticas dos quatro títulos de imprensa nacional?
- Em que medida resulta a valorização gráfica a que recorrem os jornais para apresentarem os textos, designadamente nos títulos, no corpo das peças, com inserção de vozes dos actores sociais, de gráficos, organogramas com estatísticas, a extensão das peças, imagens e localização na página?
- Como se configuram os diferentes géneros jornalísticos e as secções de distribuição das peças no interior de cada jornal na cobertura do fenómeno?
- Que imagem transparece da instituição escolar nos títulos da cobertura jornalística sobre a violência escolar?

Na segunda fase do estudo, de natureza *qualitativa*, tendo por base os traços relevantes da *análise quantitativa* e os pressupostos teóricos da *Análise Crítica do Discurso* (van Dijk, 1988; Fowler, 1991; 1994; Fairclough, 1995, 2003; Ponte, 2002, 2004), aprecia-se a densidade dos padrões do discurso noticioso sobre a violência escolar produzido nos quatro diários nacionais, anteriormente mencionados. Pretendemos reconhecer na cobertura jornalística quais os eventos eleitos, as imagens, identidades, ideologias e vozes das personagens intervenientes que dão sustentação às peças jornalísticas e permitem identificar determinadas saliências cognitivas dominantes na sociedade portuguesa (Pedro, 1997). Vamos apurar como se configuram nos títulos as formas de linguagem, os diferentes *registos*

linguísticos (vocabulário, sintaxe e semântica) e a representação social do mundo, no contexto social português e internacional do período de 1998 a 2002, quando o leitor em particular leu cada um dos quatro jornais aqui em análise.

Para a interpretação do discurso jornalístico concorre a importância singular do leitor e do seu conhecimento que se prende com a sua competência linguística e interpretativa, mas também o seu repertório sociolinguístico e a mundivivência, que diferem de pessoa para pessoa, de acordo com a função e ligações que os sujeitos possuem na sociedade e a especificidade e alcance da sua experiência e actividades (Fowler, 1994:306). O envolvimento do público-leitor decorre da linguagem empregue por cada jornal visando um público-alvo, a quem é especialmente dirigida, reproduzindo um estilo dicotómico que Stuart Hall (1978:61) chamou «*idioma público*» (Fowler, 1991:40), a que é pressuposto aderir consensualmente esse leitor construído pelo discurso.

2. Perfil dos jornais seleccionados

Delimitado o campo de estudo, optámos por incidir a análise em quatro jornais diários nacionais de informação geral, designadamente o *Público*, *Diário de Notícias*, *Correio da Manhã* e *Jornal de Notícias*. Os três primeiros têm edição em Lisboa e o último no Porto. O *Correio da Manhã* é considerado de cariz popular e os restantes diários são definidos como jornais de referência. O critério de eleição dos títulos em questão baseou-se na distribuição geográfica dos leitores (região de Lisboa e grande Porto), assim como na sua classe social (classe média baixa, classe média e classe média alta), podendo fornecer indicadores de que aqueles diários terão, de certo modo, contribuído para exercer influência sobre as representações sociais das violências escolares junto do público. A evolução trimestral da Audiência Média de Publicações dos quatro jornais diários de Informação Geral¹²⁶ expressa-se no Quadro 21 para o período de 1998 a 2002.

Os valores apontados revelam uma vantagem constante no posicionamento do *Jornal de Notícias*, com valores que rondam os 10% e 11% (são excepção as descidas para 9,7% e

¹²⁶Até 1998, o universo de referência é de 7525 indivíduos com 15 e mais anos, residentes em Portugal continental. Este número é actualizado no início de 1999, passando então a vigorar o universo de 7528 indivíduos, até final de 2002, sendo depois actualizado para 8311, no primeiro trimestre de 2003, com base nos Censos 2001 do Instituto Nacional de Estatística (INE). Os dados apresentados resultam de 5077 entrevistas:

http://www.marktest.pt/produtos_servicos/Bareme_Imprensa/info/conteudos/dados/resultados.asp - 25 NOV 06.

9,9%, nos 2º trimestres de 2000 e 1999), em relação aos restantes jornais que se ficam por números inferiores e relativamente variáveis entre os cerca de 4% e 5 % (*Público* e *Diário de Notícias*) e 8% e 9% (*Correio da Manhã*). Assim, o *Jornal de Notícias* é assim, por hipótese, o diário de informação geral com maior número de leitores que se poderá explicar pela sua distribuição extensiva ao território continental e pela alargada cobertura local e regional dos acontecimentos. A menção aos contextos é assinalada nas rubricas que encabeçam as páginas (*De Norte a Sul*, *Grande Porto*, *Grande Lisboa*) ou antes das peças dispersas nas páginas, com menção às cidades ou regiões em que se dão os eventos noticiados. É a partir de semelhante configuração gráfica que o leitor é conduzido na experiência de uma leitura orientada, inaugurada desde o sumário da primeira página onde se faz notar a ênfase na cor azul.

Quadro 21: Distribuição da audiência média em quatro jornais diários

Anos e trimestres		<i>Público</i>	<i>Diário de Notícias</i>	<i>Correio da Manhã</i>	<i>Jornal de Notícias</i>	<i>Base</i>
1998	1º	5,1%	4,8%	8,6%	11,1%	100 % (7525)
	2º	4,7%	5,7%	9,4%	11,7%	
	3º	5,1%	5,4%	7,9%	10,7%	
1999	1º	5,1%	5,3%	8,0%	11,1%	100% (7528)
	2º	4,5%	4,8%	7,7%	9,9%	
	3º	4,7%	5,0%	8,5%	10,3%	
2000	1º	4,8%	5,8%	8,6%	10,2%	
	2º	4,1%	5,6%	8,2%	9,7%	
	3º	4,4%	5,2%	8,7%	11,7%	
2001	1º	4,2%	5,0%	8,7%	11,2%	
	2º	4,4%	4,7%	7,9%	10,6%	
	3º	4,2%	4,5%	8,0%	10,1%	
2002	1º	4,1%	5,2%	9,4%	10,6%	
	2º	3,9%	4,3%	8,3%	10,2%	
	3º	4,1%	4,9%	9,5%	10,8%	

Fonte: Marktest.

O *Diário de Notícias*, fundado em 1864 e o mais antigo dos actuais jornais nacionais, posiciona-se, segundo Nelson Traquina (2001:130), numa linha editorial semelhante à do *New York Times*, pensado como «um jornal de referência que fornece toda a informação que um cidadão deve possuir». Com a sua reprivatização em 1992 e integração no Grupo Lusomundo, que também adquiriu a rádio TSF e o *Jornal de Notícias*, o *Diário de Notícias* sofre alterações consideráveis do seu formato gráfico, linha editorial e “Espaço Opinião”. As modificações autorizaram novos projectos desenhados para “leitores-consumidores”, com dimensão comercial da informação e das notícias como “produto” vendável. Em 1997 e 1998

dão-se alterações nas *Impressões* e no “Espaço Opinião” e, em 1999, a chamada de 1ª página destaca alguns *Opinion Makers* sonantes e mediáticos, como Mário Mesquita, Moita Flores ou Vasco Pulido Valente. Outras remodelações gráficas, a partir de 2001, são criticadas por Estrela Serrano (2007) que sublinha:¹²⁷

«o novo grafismo sacrificou o espaço dedicado ao texto e, portanto, o aprofundamento dos temas, próprio de um jornal de referência. O jornal conheceu, então uma deriva tablóide concretizada em primeiras páginas espectaculares, títulos "agressivos" e imagens "fortes". Os editoriais e artigos de opinião tornavam-se, em certos dias, panfletos radicais sobre questões como a invasão do Iraque ou o conflito israelo-árabe. Na cobertura do processo da Casa Pia, o *Diário de Notícias* não se distinguiu pelo rigor e distanciamento face a fontes de duvidosa credibilidade.»

O *Jornal de Notícias* é um diário com sede no Porto, possuindo igualmente redacções em Lisboa, Aveiro e Braga e correspondentes no estrangeiro¹²⁸ para uma maior extensão da cobertura jornalística. Foi fundado em 1888, ou seja, vinte e quatro anos depois do *Diário de Notícias*. Actualmente, pertence à empresa *Global Notícias Publicações* de que também fazem parte a *TSF*, *Diário de Notícias*, *24 Horas*, *Jornal do Fundão* e *Açoriano Oriental*. Comparativamente aos outros três diários de informação geral, o *Jornal de Notícias* possui, como se disse, a maior cobertura nacional ao longo dos anos de 1998 a 2002.

Por sua vez, o *Público* aparece nas bancas pela primeira vez em Março de 1990, tendo por objectivo assumir-se um diário de referência, concorrente do *Diário de Notícias*. É parte integrante da SONAE (de Belmiro de Azevedo), um dos mais poderosos grupos económicos portugueses, líder no sector da distribuição alimentar e das grandes indústrias do entretenimento, com expansão para o campo dos media. O projecto jornalístico do *Público* colheu a sua identidade no diário de referência espanhol *El País* e apareceu com plena consciência de que o mercado lhe iria exigir uma forma agressiva de se expressar na paisagem mediática, associando ao “seu” cidadão-leitor, o epíteto de consumidor. Em 1997, a secção *Espaço Opinião* das páginas centrais passa para a secção “Política Nacional” e “Internacional”. Em 1998, este diário aposta na visibilidade dos *Opinion Makers*, com a

¹²⁷ <http://www.clubedejornalistas.pt/DesktopDefault.aspx?tabid=185> – 22 JAN 2007.

¹²⁸ Na África do Sul, Brasil, Espanha, EUA, França, Inglaterra, Itália, Macau e Moçambique.

novidade de uma coluna de opinião na última página do jornal, assinada por Eduardo Prado Coelho, e chamadas de primeira página a destacar os textos de opinião.

Comparativamente aos diferentes jornais seleccionados, na linha editorial do *Público* ganha especial relevo a informação e formação das novas gerações e a sua educação para os media, ao promover um projecto pioneiro em Portugal, designado *Público na Escola*.¹²⁹ Trata-se de um instrumento de carácter pedagógico para ser trabalhado pelos alunos no âmbito escolar, à semelhança do que outros jornais de referência têm vindo a fazer noutros países.

O *Correio da Manhã* pertence à rede Investec/Cofina com integração do jornal desportivo *Record*, os sites *Automotor*, *Máxima*, *Máxima Interiores*, *PC Guia*, *Redes*, *Rotas e Destinos*, *Semana Informática* e *XL*. No *Livro de Estilo do Público* (1998), o *Correio da Manhã* é apontado como um exemplo do formato *tablóide* pela sua altura compreendida entre 37 e 43 centímetros e pelo seu pendor sensacionalista, no que respeita à exploração de circunstâncias e factos relacionados com dramas de natureza pessoal ou familiar. Pela distribuição de delegações de Norte a Sul do país, é perspectivada uma expressão significativa quer nas audiências, quer na cobertura jornalística pelo país, isto porque certas peças jornalísticas têm origem em redacções como Braga, Porto, Aveiro, Viseu, Leiria, Évora, Faro e Portimão.¹³⁰

Pela disposição gráfica das secções do *Diário de Notícias* e do *Público*, verifica-se que ambos possuem uma secção própria de *Sociedade*, para inclusão dos tópicos da *Educação* que vai ganhando autonomia ao longo do período estudado. Depreende-se a valorização deste tema para as duas equipas da redacção como forma de conquistar novos públicos-leitores para quem o tema possa ter alguma pertinência, designadamente pais, com crianças em idade escolar, e professores, sobretudo do sexo feminino por estarem em maioria no exercício da profissão. Devido em parte às rubricas estruturantes das páginas e do próprio jornal, os leitores são conduzidos no decurso da leitura, desde a primeira página até ao final, onde são registadas as últimas notícias.

O *Correio da Manhã* e o *Jornal de Notícias*, de modo diferente dos anteriores títulos, não reúnem as peças jornalísticas em secções próprias, o que lhes permite uma maior elasticidade na distribuição das matérias. O primeiro jornal mostra preferência pelas configurações de “caixa alta”, habituais na primeira página, com cor preta para criar

¹²⁹ http://www.publico.clix.pt/noslivro_estilo/26-projecto-e.html - 24 OUT 2006.

¹³⁰ <http://www.correiomanha.pt/noticia.asp?id=877eidselect=88eidCanal=88ep=0> - 21 OUT 2006.

contraste com o encarnado e fundo branco do nome do jornal. O segundo diário encabeça as peças com a localização geográfica (cidade ou região) do acontecimento para a orientação dos leitores nas páginas internas. Em 2002, o *Correio da Manhã* introduz alterações na sua paginação, criando títulos referenciais o que o aproxima neste aspecto da configuração do *Público* e do *Diário de Notícias*.

3. Critérios de recolha da informação e período do estudo

A pesquisa que permitiu a recolha de fontes escritas não oficiais para a composição de um *corpus* documental de 777 peças, retiradas da imprensa diária portuguesa de informação geral, para o período de 1998 a 2002, iniciou no ano de 2002 de uma forma casual em diversos órgãos de imprensa nacional,¹³¹ à medida que a investigação teórica se ia processando. Foram realizadas pesquisas por recorte de imprensa nos Centros de Documentação do *Diário de Notícias* e do *Público*, que têm vindo a organizar dossiers temáticos indicadores das opções jornalísticas no que respeita à violência escolar ou tópicos afins.

3.1. Etapa exploratória

Embora não contempladas no estudo, por motivos de necessidade de delimitação do tempo, selecção dos jornais e constituição do *corpus* para a análise, foram identificadas, a título de exemplo, algumas peças jornalísticas anteriores a 1998, ano proposto para o início da presente pesquisa. A breve referência aos títulos de anos anteriores contribui, do nosso ponto de vista, para um melhor entendimento daquilo que, directa ou indirectamente, levou à emergência de uma consciência política e social ancorada no campo educativo, sujeito a uma progressiva alteração de paradigmas. O agendamento do tópico da educação e das dificuldades que lhe estão subjacentes influenciou no imaginário do público que descobriu através dos media que o clima escolar estava a atravessar contrariedades de vária ordem, designadamente falta de segurança e conflitos diversos no interior da instituição.

As primeiras notícias a que tivemos acesso no *Centro de Documentação* do *Diário de Notícias* datam de 1992, tendo como valor-notícia a “(in)segurança nas escolas” que

¹³¹ A recolha iniciou-se numa instituição escolar onde se organizam com regularidade dossiers temáticos a partir da análise e recorte de imprensa de alguns jornais diários tais como o *Público*, *Diário de Notícias*, *Correio da Manhã*, entre outros títulos da imprensa nacional.

conduziu a uma manifestação de protesto dos alunos da Escola Secundária do Restelo. Uma peça, intitulada *Falta de segurança revolta estudantes*,¹³² alerta para um «*clima de insegurança*» com *novos e graves problemas, sucessivos atentados à segurança de alunos e professores*, sendo especificamente referenciados os *assaltos, roubos, violação, racismo e presença de traficantes de droga* na imediações da escola. Segundo este jornal, tais fenómenos estariam afectar outros estabelecimentos de ensino, junto dos quais ocorriam assaltos aos alunos de forma *crónica*, atingindo até a Universidade de Lisboa. Esses acontecimentos são interpretados como sintomas de *um problema que é perigoso ignorar*, fazendo alusão aos *bandos organizados*, às *vítimas dos toxicodependentes* e à *permissividade* na entrada da droga na escola, embora não se verifique o uso do termo «violência» nessa cobertura jornalística.

A segunda peça do *Diário de Notícias*, intitulada *Parlamento «descobre» insegurança nas escolas*,¹³³ evidencia o processo de reconhecimento político do fenómeno da insegurança escolar, após a divulgação dos resultados parciais do *Relatório* da responsabilidade da Comissão Parlamentar de Educação. Esta entidade oficial confere legitimidade aos valores apurados, contribuindo ainda para corroborar a percepção dos media que noticiaram o fenómeno como um problema em ascensão, justificando-se desta forma o reforço de medidas de segurança e a decisão política de adopção de meios materiais e humanos para uma vigilância mais eficaz do perímetro escolar.

O subtítulo da notícia esclarece que os dados estatísticos de insegurança e violência escolares, referenciados no dito Relatório, terão deixado os «*deputados de boca aberta*». Semelhante expressão idiomática, de natureza coloquial, acentua um traço físico do rosto para dar conta de processos mentais dos sujeitos (deputados) que se viram assim momentaneamente privados da fala para expressarem as suas reacções de estupefacção, ao serem confrontados com o estado da situação. O jornal caricatura o quadro social descrito reportando o caso de um aluno de 12 anos que já havia «atacado» docentes e que, ao fechar uma professora numa casa de banho, terá tentado violá-la, a partir do que foi considerado um herói pelos seus irmãos.

¹³² *Diário de Notícias* de 31 de Janeiro de 1992. Secção Sociedade. Notícia desenvolvida, não assinada, com uma foto a 4 colunas e legenda apresentando pessoas em imagem, designadamente agentes da PSP. Secção Sociedade.

¹³³ *Diário de Notícias* de 25 de Maio de 1992. Notícia desenvolvida a 5 colunas, não assinada, uma fotográfica com estudantes a exhibir um cartaz com a inscrição “Queremos segurança” e a legenda a denunciar roubos e assaltos.

No título *Brincadeiras proibidas*,¹³⁴ o *Público* dá conta da *tentativa de violação em escola suburbana de Lisboa* [que levantou] *polémica sobre a perversão juvenil* – também dita *jogos cruéis* – além do *direito à segurança*. O *Correio da Manhã* apresenta o título *Dois assaltos por dia nas Escolas portuguesas*¹³⁵ e uma entrevista ao secretário de Estado-Adjunto do Ministro da Administração Interna, Carlos Encarnação, um dos responsáveis pelo projecto de combate à violência. Essa entrevista, com o título *Programa baixa violência em 31 escolas*,¹³⁶ inicia da seguinte forma:

«Actos de violência e vandalismo nas escolas são realidades que, infelizmente, ninguém ignora. Os órgãos de Comunicação Social fazem constantemente referência a eles, traçando um quadro sombrio da situação. A preocupação é grande entre os pais e alunos, mas já há muita mais gente a preocupar-se com o facto, pois o fenómeno extravasa o recinto das escolas, passando para a via pública.»

Esboçada uma encenação depreciativa do ambiente escolar, faz referência à divulgação jornalística dos actos de vandalismo e violência,¹³⁷ o ângulo da entrevista evidencia a publicitação de um protocolo governamental, entre o Ministério da Administração Interna e o Ministério da Educação, para assegurar *o combate a actos de violência sobre algumas camadas mais desfavorecidas da população, como sejam os jovens e os idosos*.

Ainda em 1993, o título *Apoio à vítima tem projecto-piloto*¹³⁸ anuncia um programa pioneiro da autoria do comandante da Esquadra de Benfica, subcomissário Hipólito Cunha, e da técnica da Associação de Apoio à Vítima, Lurdes Lourenço, visando sensibilizar

¹³⁴ *Público* de 22 de Maio de 1993. Com assinatura de António Melo. Secção Sociedade.

¹³⁵ *Correio da Manhã* de 12 de Julho de 1993.

¹³⁶ *Correio da Manhã* de 14 de Junho de 1993. Entrevista assinada por João Costa Dias.

¹³⁷ Embora não fazendo parte da análise de conteúdo, lembramos por mera curiosidade o título *Desastres nas Escolas* de uma notícia assinada por Rosa Pedroso Lima do semanário *Expresso*, de 13 de Novembro de 1993, alargado a um título em caixa sobre os *Professores em risco* e um terceiro para divulgar as estatísticas oficiais dos *Acidentes escolares* de 1989/90 a 1991/1992, em que se destaca unicamente os “atropelamentos” e são omissos os demais acidentes. O léxico empregue por este semanário revela expressões como “desastres”, “acidentes/incidentes escolares dignos de registo”, “agressões involuntárias” para designar as ocorrências que eram contabilizadas pelo Ministério da Educação por motivos de Seguro Escolar. A situação de professores em risco e vitimização decorre de uma “espécie de assédios, explícitos ou reservados”; “maus-tratos”; “assaltos”; “roubos”; “uma crescente tensão entre pais, alunos e docentes”, numa escola que é percebida por Luís Lopes, do Sindep, como o *espelho* do que se passava na sociedade, numa época de crise, com os professores a servirem de *bode expiatório para alguns*. Esses sujeitos designados pelo genérico “alguns” são os pais dos alunos que actuam violentamente sobre os professores, até na sala de aula, espaço tradicionalmente associado à ordem e ao controlo de quem exercia a profissão, mas que em tempo instável se assume como espaço de risco devido à acção de sujeitos exteriores à escola, sobretudo os familiares dos alunos.

¹³⁸ *Diário de Notícias* de 24 de Abril de 1993. Notícia a cinco colunas, com assinatura de Margarida Maria, e uma fotografia de quatro figuras femininas adultas junto de um gradeamento, assinada por Leonardo Negrão, com legenda a enfatizar o programa anunciado no título da peça.

professores, encarregados de educação e alunos das escolas daquela área escolar para a difusão de medidas de prevenção e apoio às vítimas de crimes entre a população escolar.¹³⁹ A violência referenciada é de ordem familiar, dado o envolvimento no projecto de um membro da Associação de Apoio à Vítima (APAV), sendo acrescida uma vertente criminal relacionada com *estupefacientes, assaltos, agressões físicas, violação, atentado ao pudor*, numa perspectiva policial.

A questão da falta de segurança nas escolas é de novo assunto em foco em 1996, no *Jornal de Notícias (Falta de Segurança afecta 225 escolas)*¹⁴⁰ quando o responsável pela segurança das escolas do ensino básico e secundário do Ministério da Educação, major Jorge Parracho, reconhece, em declarações à Imprensa, que “*a escola não é geradora de violência, mas é uma mini-organização social onde param todos os problemas da sociedade*”. Esta mesma fonte policial admite, numa peça do *Correio da Manhã (Escola é violenta para metade dos alunos)*,¹⁴¹ que “*a violência é mesmo o problema que mais aflige e perturba o bom funcionamento das instituições escolares*”. Nas suas declarações, este responsável tipifica os casos de violência mais evidentes, realçando a “violência verbal”, o “medo ou chantagem”, a droga, telefonemas anónimos de ameaças de bomba, e reconhece as perturbações psicológicas nos jovens daí resultantes. Sublinha que “*os problemas internos da escola vêm, na realidade de fora. Não é a escola que gera as anormalidades*”, e aponta as áreas suburbanas de Lisboa, Setúbal, Barreiro, Almada, Porto, Matosinhos e algumas zonas do Algarve a exigirem atenção «redobrada».

Numa outra peça intitulada *Seguro contra violência nas escolas* e subtítulo *Associação considera reivindicação justa devido à agressividade nos estabelecimentos de ensino*,¹⁴² nota-se que os vocábulos «violência» e «agressividade» já fazem parte do léxico da imprensa diária em 1997. A entidade em destaque reporta-se à Associação Sindical dos Professores Licenciados (ASPL), que promoveu em Leiria um seminário sobre «*Agressividade e violência na escola*».

¹³⁹ O enfoque nas vítimas merece especial destaque no *Expresso* em 1995, quando o título *Brincar com as vítimas* de 4 de Fevereiro sublinha o pouco respeito pelas vítimas de violência nas escolas. O artigo, assinado por Rosa Pedrosa Lima na secção “nacional”, tem como suporte um estudo realizado por um grupo de investigadores da Universidade do Minho que elaborou um relatório sobre a violência nas escolas, palcos de agressões e violências constantes, lê-se no corpo da peça que avança no subtítulo a indicação de que 58% dos jovens alunos dizem ter sido maltratados, ainda que não sejam mencionados os agentes responsáveis pelas referidas acções.

¹⁴⁰ *Jornal de Notícias* de 14 de Novembro de 1996.

¹⁴¹ *Correio da Manhã* de 14 de Novembro de 1996.

¹⁴² *Diário de Notícias* de 24 de Novembro de 1997. Notícia assinada por João Figueira.

Se o ano de 1996 é de reconhecimento oficial da existência de violência nas escolas portuguesas, o ano de 1997 é de confirmação académica do fenómeno, por via de investigações desenvolvidas no âmbito do Instituto de Inovação Educacional (IIE), a que segue o reforço dos meios materiais e humanos para combater alguns dos fenómenos diagnosticados, como se depreende dos seguintes títulos:

*Forças policiais com mais meios para uma “Escola Segura”*¹⁴³

*Violência nas escolas combate-se com diálogo*¹⁴⁴

*Segurança na escola*¹⁴⁵

*Escolas de Lisboa sofrem assaltos e vandalismo*¹⁴⁶

*Segurança nas escolas reforçada com seis viaturas*¹⁴⁷

*Armando Vara promete ambiente mais tranquilo*¹⁴⁸

*A vigilância sobre rodas chegou às escolas do Porto*¹⁴⁹

*Mais polícia nas escolas*¹⁵⁰

*Polícias do Norte com mais seis carros*¹⁵¹

*Governo Civil quer “Escola Segura”*¹⁵²

*Escolas a saque em Lisboa*¹⁵³

As conclusões a que chegaram Dulce Vale e Maria Emília Costa, da Faculdade de Ciências da Educação e Psicologia do Porto, no seu estudo promovido pelo IIE, a que nos referimos na revisão da literatura, mereceram fortes críticas de Teresa Estrela, uma figura também das Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia de Lisboa. Os comentários desta especialista em indisciplina escolar não mostram apreço pela forma como aquelas autoras se referem aos comportamentos dos alunos, considerando abusivas as designações empregues mais inscritas na linha da violência que da indisciplina.

A fonte citada pelo *Jornal de Notícias* é Bártolo Paiva Campos, presidente do referido instituto que requalifica os dados do estudo, branqueando-os ao pretender retirar-lhes o teor violento, quando diz que a agressão «não é nada alarmante» e que é uma «atitude

¹⁴³ *Jornal de Notícias* de 1 de Fevereiro de 1997. Notícia desenvolvida.

¹⁴⁴ *Jornal de Notícias* de 25 de Março de 1997. Notícia desenvolvida, assinada por Fernando Basto.

¹⁴⁵ *Jornal de Notícias* de 26 de Março de 1997. Breve.

¹⁴⁶ *Correio da Manhã* de 8 de Abril de 1997. Notícia desenvolvida.

¹⁴⁷ *Jornal de Notícias* de 25 de Abril de 1997. Breve.

¹⁴⁸ *Jornal de Notícias* de 25 de Abril de 1997. Notícia desenvolvida

¹⁴⁹ *Público* de 25 de Abril de 1997. Notícia desenvolvida, assinada por António Moura.

¹⁵⁰ *Diário de Notícias* de 25 de Abril de 1997. Notícia desenvolvida, assinada por Alfredo Teixeira.

¹⁵¹ *Correio da Manhã* de 25 de Abril de 1997. Notícia da redacção do Porto, assinada por Baía Reis.

¹⁵² *Jornal de Notícias* de 13 de Junho de 1997. Notícia Breve.

¹⁵³ *Correio da Manhã* de 12 de Junho de 1997. Notícia desenvolvida.

considerada normal» para os jovens em idade escolar. Parece assim minorada a polémica instaurada em torno dos modelos e paradigmas daquelas entidades sobre os problemas das escolas portuguesas de então.

A asserção no título de que a violência se combate com o diálogo resulta da incorporação do estudo daquelas investigadoras com um outro também do IIE, a incidir na “Educação Cívica em Portugal nos Programas e Manuais do Ensino Básico”, realizado por uma equipa de técnicos daquela instituição e pela docente Isabel Menezes, da Faculdade de Ciências da Educação e Psicologia do Porto. O jornal dá voz em discurso directo a esta docente e apenas faz referência aos nomes de Dulce Vale e Maria Emília Costa.

Em questões de segurança escolar, a figura política com notoriedade nos media em 1997 é Armando Vara, então secretário de Estado da Administração Interna, que percorre o país para participar nas cerimónias de entrega de viaturas à PSP e GNR. Na qualidade de fonte oficial, esta figura singular da política interna adverte os leitores que aquele protocolo representava apenas o “*pontapé de saída*”, uma vez que já estavam previstas novos reforços para ampliar o Programa “Escola Segura”. É evidenciada uma política de «visibilidade» e «proximidade» das forças de segurança junto das escolas como condição necessária para *dissuadir eventuais actos de delinquência*, declarava ao jornal *Público* este político na peça intitulada *A vigilância sobre rodas chegou às escolas do Porto* já referenciada.

3.2. Período da pesquisa

Após a primeira etapa exploratória e seleccionados os jornais para análise, a leitura é realizada, em Setembro de 2005, no Centro de Gestão de Informação Noticiosa do Ministério da Administração Interna, depositário de uma base de dados electrónica por recortes da imprensa, da responsabilidade do organismo «*Manchete*». Foi também neste Ministério que se obteve acesso (autorizado oficialmente) a relatórios oficiais e estudos não publicados, de que se distingue o trabalho de Leonardo e Pereira (1998), respeitante à segurança e prevenção nas escolas. Realça-se que neste organismo ministerial, a pesquisa electrónica dos dados foi realizada pelos tópicos “violência na escola”, “indisciplina”, “segurança/insegurança na escola”. Essa recolha resultou num valor aproximado de 500 peças, assinalando-se, assim, a percepção oficial do impacto destes fenómenos sociais, com maior incidência naqueles que se referem à insegurança das áreas envolventes dos estabelecimentos escolares, que requerem a acção do Programa “Escola Segura”.

Por fim, e para completar o conjunto de materiais ordenados por jornais e anos, foi feita uma última pesquisa na Hemeroteca da Câmara Municipal de Lisboa, para observar a disposição gráfica das matérias por página e averiguar da existência de destaques em primeira página, para as peças anteriormente seleccionadas, o que levou ao acréscimo do *corpus* anterior. Por questões estritamente relacionadas com a organização da Hemeroteca, como obras de restauro, deslocação dos respectivos serviços para outros espaços, alguns documentos do *Jornal de Notícias* em falta foram conseguidos na Biblioteca Nacional, que autorizou com algumas reservas a sua consulta.

Para a selecção das peças e constituição do *corpus* de análise foram apurados os textos jornalísticos que nos títulos e/ou no seu corpo exibem os vocábulos “violência”, “indisciplina”, “agressividade”, “insegurança”, “segurança” ou “delinquência juvenil”, associadas à violência ou indisciplina escolares, com participação dos sujeitos (alunos, professores ou outros) que agem sobre terceiras pessoas ou sobre os bens de alguém ou da instituição escolar. Foram igualmente contempladas as notícias sobre os eventos nas escolas estrangeiras, desde que relacionados com o tema em análise e com pertinência para o entendimento do modo como se processa a cobertura jornalística da violência escolar nos quatro diários nacionais. O teor das peças permite equacionar alguns paradigmas dominantes da mais recente investigação comparada, desenvolvida na última década pela comunidade científica internacional, com especial enfoque na violência escolar mais mediatizada dos E.U.A, e em temas aparentemente subsidiários como são a questão étnica, o racismo ou a violência sexual postos em relação com a instituição escolar.

Pelo contrário, não foram contabilizados os textos que encerram o conteúdo da segurança (insegurança e prevenção) rodoviária, desportiva (a mediatização das balizas nos campos escolares), do espaço físico da escola (caída de tectos) ou na sua periferia. Também não foram apreciados temas como o abandono, insucesso ou exclusão escolares, a pedofilia, a violência doméstica ou outro género de maus-tratos em que não foi identificada, quer na leitura exploratória, quer na leitura mais aprofundada, qualquer relação explícita ou implícita com a violência escolar ou problemas comportamentais com expressividade na escola.

4. A pesquisa quantitativa longitudinal

Antes de apresentarmos o protocolo de categorias¹⁵⁴ temáticas de análise com pertinência para a pesquisa quantitativa, pela via da *análise longitudinal* da cobertura jornalística da violência escolar, começamos por apresentar alguns fundamentos e objectivos da técnica da análise de conteúdo para o tratamento da informação que nos possibilitará:

- (i) Identificar e descrever a frequência de unidades formais e semânticas do fenómeno nos quatro diários nacionais, durante os cinco anos seleccionados para o estudo;
- (ii) Descobrir associações ou dissonâncias entre variáveis para estabelecer relações entre as circunstâncias de tempo, lugar e fontes de informação ou vozes dos actores sociais, explícita ou implicitamente convocados como forma de validação dos conteúdos.

É usada a «tradicional» *análise de conteúdo*, definida como «uma técnica de pesquisa para a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação» (Berelson, 1952:18, *in* Anders *et al.*, 1998:94) e de «todo o comportamento simbólico» (Cartwright, 1953), que será aperfeiçoada para «fazer inferências, válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto» (Krippendorff, 1980).

No seguimento dos resultados obtidos a partir da análise quantitativa, que permitiu apreciar a natureza morfológica das peças jornalísticas escolhidas, como «guia de confiança sobre o sentido global» (McQuail, 2003:329), é analisada a escrita dos acontecimentos narrados e descritos pela lente dos media, com vista a identificar a sua linguagem, gramática, sintaxe e significados escondidos para produzir efeitos desejados pelo autor junto dos leitores. Pretende-se assim compreender como «opera» o texto jornalístico e os seus elementos constitutivos na leitura do real, que se vai modificando e reconstruindo no decurso do devir histórico em que actuam preconceitos positivos ou negativos, imbuídos da marca da tradição e de posições ideológicas nem sempre evidentes na leitura superficial do discurso.

Como lembra McQuail, 2003:329), as condições contextuais da produção do conteúdo desses textos físicos, disponíveis para análise e «não reactivos» aos investigadores, deixam marcas que possibilitam «conhecer o que queriam originalmente dizer [e significar] para emissores ou receptores» num tempo que já não é possível alterar. São indicadores a ter em atenção a dimensão e intensidade dos sentidos contidos nos textos (escrita e imagem), o seu impacto social e político ou a relação entre os textos dos media e a realidade que esses textos

¹⁵⁴ Uma categoria é composta por um termo-chave, uma variável na teoria do analista (Hogenraad, 1984) que indica a significação central do conceito que se quer apreender, e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito (Vala, 2003:110-111).

reconstroem, e ainda as reacções dos receptores de então. A sua inscrição dá-se, por exemplo, nas peças incluídas nas rubricas *Correio dos Leitores*, espaço *Opinião* (quando existem), podendo igualmente surgir nas secções *Sociedade*, *Educação*, entre outras, dando voz aos actores e às suas representações sociais, configurando-se por esta via uma imagem simbólica de uma sociedade.

Em relação à oposição *conteúdo manifesto* (Berelson) e *inferência* (Krippendorff), Bardin (1979) assinala que é a «inferência que permite a passagem da descrição à interpretação, enquanto atribuição de sentido às características do material que foram levantadas, enumeradas organizadas» (Vala, 2003:103). Por *inferência*, Kerbrat-Orecchioni (1986:24) entende o «processo que permite extrair sentido de um enunciado e deduzido do seu conteúdo literal, combinando informações de carácter variável» que se relacionam com o conhecimento, cultura geral e experiência pessoal e profissional do público-alvo. Importa contemplar o «contexto dos dados» (Krippendorff) e as «condições de produção de um discurso ou do campo de determinação dos discursos» (Henry e Moscovici, 1968), para a desmontagem de um discurso e a produção de um novo discurso, numa rede complexa.

A partir dos anos 80, a tradicional análise de cariz *quantitativo* deixou de ter o monopólio na análise de textos jornalísticos com a crescente utilização de métodos (*qualitativos*) alternativos de pesquisa por via da *análise do discurso* (Van Dijk, 1983, 1985, 1988; Roeh, 1989) e da *análise da recepção* que admite que os leitores/receptores também constroem significados (McQuail, 2003:334). Como sustenta Nelson Traquina (2001:131), a metodologia *qualitativa* possibilita uma melhor “leitura” e compreensão da textura e natureza das notícias, numa perspectiva mais narrativa, para assim responder, em maior profundidade, aos assuntos levantados no decurso da análise de conteúdo. Por esta via, com base na investigação, objectivos e objecto da pesquisa, procedemos de seguida à apresentação das categorias de análise, que relevam da problemática teórica e das especificidades concretas dos materiais constitutivos de um *corpus* formado por textos e imagens, com enfoque na violência escolar.

Pretende-se assim averiguar a distribuição numérica e estatística das peças por jornal nos cinco anos consecutivos e saber como é que o tema da violência escolar é abordado pelos diários *Público*, *Diário de Notícias*, *Correio da Manhã* e *Jornal de Notícias*. São primeiro analisados quantitativamente para a realização de inferências, a partir dos dados sobre o contexto histórico dos eventos e da sua reconstrução («fabricação») e o contexto de

recepção da matéria noticiada, recorrendo a um sistema de conceitos analíticos em articulação (Vala, 2003:104).

4.1. Categorias de análise *quantitativa* sobre violência escolar

Na análise de conteúdo elegeram-se *categorias gerais* (jornais, meses, anos e títulos), *formais* (género de assinatura), de *valorização gráfica* (1ª página, secção, género jornalístico, extensão, nº de páginas, conexão, destaque no tempo, na página e no corpo dos textos, o uso de dados estatísticos), *temáticas* (tema principal e temas secundários, palavras-chave nos títulos e corpo, tipo de violência, tom eleito), de *contexto* (foco nacional, regional, ilhas, estrangeiro, interior e exterior da escola), *fontes* oficiais, não oficiais (vozes dos actores sociais citadas a 1ª, 2ª ou 3ª vez), *títulos* (termo-chave, formas verbais, vozes citadas, nº de palavras e linhas, formas de destaque), *fotojornalismo* (nº de imagens, autoria, legendas, fontes, escola ou outros espaços em imagem, proximidade dos actores - agressor ou vítima, autoridade e sua localização).

Tomou-se especial atenção ao tipo de nomeação dos actores sociais nas peças e ao papel social dos alunos, professores, governo, deputados, sindicatos de professores, associação de pais, especialistas, pessoal auxiliar, agressor, vítima e autoridades policiais. Registou-se a voz dos alunos e a voz dos professores para avaliar qual das duas presenças é mais frequentemente incluída em cada um dos quatro diários. Procede-se ainda a uma análise *longitudinal* para descobrir as várias relações entre as diferentes imagens que resultam do processo representativo da violência escolar nos quatro diários, ao longo dos cinco anos consecutivos.

Depois de definidas as categorias de análise, foi atribuído um código numérico representativo de cada um dos segmentos (unidades de contagem e de redacção) em função dos quais se procedeu à quantificação das diferentes categorias (por exemplo, à variável *Público* corresponde o código 1, ao *Diário de Notícias* o 2, ao *Correio da Manhã* o 3 e ao *Jornal de Notícias* o 4), cujo protocolo e tabela descritiva se apresentam no Apêndice1. No decurso das operações anteriores, as variáveis apuradas e respectiva codificação foram primeiro introduzidas numa base de dados informatizada no programa *Access*, convertida depois no *SPSS (Statistical Package for the Social Sciences)* para análise informática e estatística dos dados.

Feita a explicitação dos pressupostos metodológicos da *análise quantitativa* e do modo como vai processar-se a análise longitudinal das peças jornalísticas do *corpus*, a apresentar na terceira parte, passamos, de seguida, a traçar o quadro metodológico da segunda fase do estudo, assente na *Análise Crítica do Discurso*, seguindo as orientações de van Dijk (1988); Fowler (1991, 1994); Fairclough (1995, 2003, 2005); Ponte (2002, 2004).

A abordagem discursiva interdisciplinar das notícias da imprensa tem por base categorias de análise definidas na gramática sistémico-funcional (Halliday, 1978; 1985; Thompson, 1996) e categorias de representação dos actores sociais propostas por van Leeuwen (1997). A opção metodológica assume-se como forma complementar às conclusões decorrentes da análise de conteúdo, a fim de realizar uma aproximação *qualitativa* e *discursiva* ao teor dos textos escritos e visuais no sentido de evidenciar como se processa a construção dos discursos e situações sociais em torno da violência escolar e os sujeitos nelas envolvidos.

5. Análise *qualitativa* por via da análise crítica do discurso

Após a apreciação quantitativa da distribuição das peças publicadas nos quatro jornais, tendo identificado nomeadamente a forte presença do valor-notícia da violência escolar, nos títulos e no corpo das peças jornalísticas, procede-se depois, com maior incidência, a uma apreciação da estrutura profunda dos textos. Vamos, assim, avaliar a sua linguagem, isto é, o conjunto de sistemas de escolhas nos modos de expressar os significados e a sua função a partir dos usos (consciente ou inconsciente) que os falantes fazem na sua forma de comunicar. Veremos que instrumentos linguísticos são usados em textos de menor dimensão, como são as produções linguísticas complexas dos títulos jornalísticos, e os significados semânticos incorporados na experiência de representação dos fenómenos do mundo real. A partir da expressão de comentários e avaliações em discursos de vária ordem, sintomáticos da percepção dos sujeitos linguísticos, vamos identificar que relações interpessoais são estabelecidas entre os participantes nos diferentes processos reconstruídos nos textos.

Ao aplicar o esquema de análise da estrutura das notícias na tradição da *análise do discurso*, de que é emblemático o trabalho de Van Dijk (1983, 1985), Alan Bell (1991) resume os parâmetros constitutivos da narrativa das notícias do seguinte modo:

«Um texto noticioso consiste num resumo, numa atribuição e na própria história... Uma *estória* consiste num ou mais episódios, que por sua vez consistem num ou mais acontecimentos. Os acontecimentos devem conter actores e acção, expressar em regra os lugares e podem ter atribuições explícitas... Do mesmo modo que reconhecemos os elementos que apresentam a acção principal, reconhecemos três categorias adicionais que podem contribuir para um acontecimento: continuidade; comentário e contextualização» (Bell, 1991:169, citado por McQUAIL, 2003: 351).

Os *textos* jornalísticos são então, em termos gerais, material discursivo e produtos concretos que «podem ser vistos como o meio através do qual o discurso se realiza» (Fowler, 1994:146) e é interpretado, na relação com as estruturas sociais. Norman Fairclough (1995a: 6) sintetiza esses princípios no esquema que se segue para realçar os dois planos a contemplar na análise dos textos, pela importância que encerram as condições culturais e as actividades comportamentais das pessoas da época em que esses textos são produzidos.

Quadro 22: Planos do discurso

Ordem social	Ordem do discurso
Tipos de práticas sociais	Formação discursiva
Práticas reais	Discurso em situação
Eventos sociais	Textos

Fonte: Fairclough (1989:29).

As ordens do discurso assinaladas por Fairclough (1989) retomam o sentido que lhe foi dado por Michel Foucault (1977, 1979) sobre as “formações discursivas”, sendo a ordem social mais geral e associada a práticas localizadas, institucionalmente, e reguladas por convenções discursivas subjacentes que condicionam a acção das pessoas. No caso específico dos textos produzidos pelos jornalistas, que estruturam com a sua actividade os discursos a partir de modos e ideologias particulares ou de diferentes instituições (textos de opinião, inserção de fontes de informação), há que considerar as mutações sociais e políticas, através do tempo, com repercussões para as escolhas linguísticas operadas. A eleição de um *tipo discursivo* (notícia, entrevista, texto argumentativo ou outro) posiciona os participantes da situação comunicativa em determinado lugar na ordem do discurso e na ordem social.

5.1. Linhas de análise crítica do discurso jornalístico

A noção de discurso constrói objectos do saber, sujeitos nas suas relações sociais e redes conceptuais, estabelecendo ao mesmo tempo relações com outras formas de discurso num sistema interactivo de formações discursivas. Está intimamente ligado à organização e funcionamento da sociedade, servindo propósitos de controlo social e poder, de que resultam práticas sociais e discursivas específicas de alguns grupos dominantes mais poderosos e com implicações políticas determinantes na sociedade. Se o discurso reproduz as estruturas sociais, contribui também para as criar e para as transformar (Good, 1979:152; Fairclough, 1989:28, Fowler, 1991: 41), depreende-se da seguinte afirmação:

«as instituições e os agrupamentos sociais têm significações e valores específicos que são articulados na linguagem (...) organizados como discurso (...) [que] dá uma série de afirmações possíveis sobre uma determinada área, organiza e dá estrutura à maneira como se fala de um tópico, objecto, processo particular (...) dá instruções, regras, autorizações e proibições de acções sociais ou individuais» (Gunther Kress, 1985: 6-7, citado por Fowler, 1991: 41).

Para Michel Foucault (1977:133) e Fairclough (1989:46), o sucesso ou eficácia do poder depende da habilidade dos sujeitos falantes para encobrirem os mecanismos dos seus discursos, na medida em que uma das dimensões do poder é exactamente a capacidade de se esconder por detrás do discurso, de se dissimular. Esse poder exerce-se quotidianamente a nível micro (interindividual) e a nível macro (interinstitucional), para ser actualizado numa rede que inclui aqueles que o exercem, os que o aceitam ou que lhe resistem, porque em todo o lado onde se exerce o poder, pode haver resistência. O poder passa pelos sujeitos dominadores (agentes) e dominados (afectados directa ou indirectamente pela acção do agente), com todas as forças em relação (Deleuze, 1986:78), e está presente nas práticas sociais, que determinam as práticas discursivas (Fairclough, 1989:37).

A análise das experiências sociais em termos de poder e a análise das ideologias subjacentes a essas práticas passam então pela caracterização das formações discursivas que lhes são inerentes: “falar uma língua é uma forma de agir”, sublinha Austin, entre outros (Thompson, 1984:131). Dissecar as formas discursivas implica a análise das ideologias e das relações de poder que se exercem num quadro de rituais (Foucault, 1971:41) que promovem a “naturalização” e a formação do “senso comum” (Fairclough, 1989:91).

Se, como refere Goffman (1969), a comunicação decorre da interacção discursiva ou conduta dos sujeitos, em que a realidade do *self* (Eu) se desenvolve na sua relação com os outros, é através da dimensão expressiva desta actividade que o sujeito projecta determinada imagem de *si*. A sua identidade subjectiva e precária, ainda que «semi-oculta por detrás dos acontecimentos» ou do que é dito, tende a oscilar durante os acontecimentos. O importante é o sentido que os participantes na interacção proporcionam aos outros, através das relações que estabelecem e do tipo de papel social que representam (Goffman, 1974:573).

A natureza dos discursos reside precisamente no facto de poderem ser contestados por outros discursos alternativos, possibilitando por esta via eventuais mudanças pessoais e sociais, essenciais do ponto de vista da perspectiva construtivista. O poder ligado ao conhecimento e ao discurso (Foucault, 1971), tradicionalmente da responsabilidade do campo educativo, é progressivamente suplantado pelo poder informacional dos meios de comunicação social (Lash, 1999). Como assinala Van Dijk (1993a: 132), a análise do discurso permite explorar esses sistemas de poder, as desigualdades e injustiças sociais que vão sendo produzidas na conversação de todos os dias e nos dispositivos jornalísticos.

Através de uma teoria multidisciplinar, que envolve a Psicologia Cognitiva e Social, a Sociologia e a Análise de Discurso, van Dijk (1999)¹⁵⁵ estuda a relação do discurso com outras práticas sociais, bem como o seu funcionamento social, atribuindo especial atenção à ideologia racista ou étnica e à forma como é expressa ou subentendida no discurso dos media. Neste autor, assume pertinência a noção de «ideologia» para a análise social e política da actualidade.

A corrente da *Análise Crítica do Discurso* (ACD) inscreve-se na tradição foucaulniana do discurso a que estão ligados Fowler (1991), Fairclough (1992, 1995a, 1995b, 2003), Penz (1996), Hutchby (1996), Gouveia (1997). Inspira-se também na vertente *gênero*, os “Gender Studies” que se multiplicaram, sobretudo nos Estados Unidos, sob influência das correntes feministas (Herbert, 1990; Tannen, 1992), além dos trabalhos sobre os sistemas de tratamento e formas de delicadeza (Holmes, 1990; Watts, 1992; Oliveira, 1994). Esta linha de análise crítica¹⁵⁶ compreende não só as formas verbais do discurso, como acontecia com a

¹⁵⁵ A ideologia é definida por van Dijk (1999) como «uma noção vaga e controversa [com] centenas de artigos e livros escritos sobre esta noção desde que foi inventada pelo francês Destutt de Tracy no fim do século XVIII».

¹⁵⁶ O termo “crítico” está particularmente associado à Escola de Filosofia de Frankfurt e aos fundamentos do pensamento de Marx e herança filosófica da qual surgiu (em Kant, Hegel, entre outros). Para Habermas, cuja abordagem vai influenciar os sociolinguistas e pragmáticos Alemães, e alguns estudos na *Análise Crítica do Discurso* (Wodak, *et al.*, 1990), uma ciência crítica tem de ser auto-reflexiva (reflectindo os interesses que lhe estão subjacentes) e deve apreender o contexto histórico no qual as interacções discursivas e sociais tomam

linguística clássica e a semiótica na distinção entre a forma (*significants*) e o significado (*signifiés*) dos signos, mas também outras formas simbólicas utilizadas na interacção social dos sujeitos que agem sobre o mundo e sobre o “outro” numa relação dialéctica:

«a análise actual do discurso admite que o texto e a fala são muitíssimo mais complexos e requerem interpretações separadas, até interrelacionadas, de tipo fonético, gráfico, fonológico, morfológico, sintáctico, micro e macrosemântico, estilístico, superestrutural, retórico, pragmático, conversacional, interaccional, e outras estratégias» (van Dijk, 1993: 138).

As várias aplicações¹⁵⁷ da análise crítica do discurso na investigação dos media têm recebido a influência da gramática sistémica de Halliday (1978; 1985), com trabalhos de orientação linguística, como os estudos estilísticos de Leech (1966), Crystal e Davy (1969), a abordagem da linguística-crítica de Fowler *et al.* (1979), Fowler (1991), Kress (1985) e Chilton (1985, 1988), a crescente integração da linguística e da semiótica com incidência analítica-discursiva (van Dijk, 1985a; Hartley, 1982). São célebres os trabalhos críticos, com dimensão política e ideológica, em comunicação de massas do Glasgow University Media Group (1976; 1980) sobre os conflitos industriais nos media ingleses, o contributo de Davis e Walton (1983) e os estudos culturais do Center for Contemporary Cultural Studies (Hall *et al.*, 1980).

Bakhtine (1977, 1981, 1986) foi uma outra influência importante e os livros V.I. Volosinov, representando a primeira teoria da ideologia linguística. Para Bakhtine, qualquer texto é necessariamente formado por repertórios possíveis (o género dos artigos científicos, o género da publicidade, o género jornalístico...) com possibilidade de combinar os diversos géneros, de que se retém a propriedade dialógica dos textos.

Nos Estados Unidos, os estudos centram-se em aspectos sociopolíticos (Géis, 1987), e em território francês, Roland Barthes (1973) deu início a análises semióticas sobre alguns géneros de discurso dos media. Na Alemanha, a investigação envereda pela linguística

lugar. Aquele autor desenvolveu o conceito de “situação ideal do discurso”, considerado como visão utópica da interacção que se realiza sem as relações de poder. O discurso racional pode, como ele defende, superar a comunicação distorcida, isto é, o discurso opaco e ideológico, que se desvia da situação do discurso ideal.

¹⁵⁷ A *Análise Crítica do Discurso* engloba uma grande diversidade de fenómenos das sociedades actuais, como ficou evidenciado pela descrição preliminar da abertura do *Congresso Internacional da Análise Crítica do Discurso*, que decorreu em Valência entre 5 e 8 de Maio de 2004. A sua temática estruturou-se em torno de quatro linhas de análise: 1) os meios de comunicação e a formação da opinião pública; 2) a construção discursiva de entidades sociais e culturais; 3) a mudança social, o discurso institucional e o discurso da educação; 4) a ideologia no discurso visual e musical.

textual e outras disciplinas tais como a semiótica e a psicologia (Luger, 1983; Strassner, 1975; 1982; Bentele, 1981; Schmitz, 1990). Na Áustria, Ruth Wodak e seus colegas (Wodak *et al.*, 1990) elegem uma perspectiva interdisciplinar para analisar o discurso anti-semita na imprensa.

a) Estratégias discursivas nos textos jornalísticos

No seguimento do que é afirmado por Roger Fowler (1991), sublinha-se que a base da gramática sistémio-funcional de Halliday (1978) é a noção de «função», na medida em que todas as línguas desempenham simultaneamente três funções que este autor designa *representacional* (Fowler diz preferir o termo *ideacional*), *interpessoal* e *textual*.

- A *função representacional* ou *ideacional* contribui para a construção de sistemas de saber, crenças e experiências dos fenómenos do mundo real que o falante incorpora na linguagem a partir da sua consciência pessoal;
- A *função relacional* ou *interpessoal* permite construir relações sociais e individuais na conexão que o falante estabelece com ele próprio e com os outros, expressando atitudes e avaliações, questionando ou persuadindo, entre outras formas de comunicação;
- A *função textual* está relacionada com a construção do texto por meio da linguagem que faz a ligação entre a experiência do sujeito consigo próprio e com a situação concreta que incorpora no discurso produzido e que o público pode reconhecer.

Uma quarta função, assinalada por Halliday (1978:112-113), no seguimento do trabalho anterior (Halliday e Hasan, 1976), é a *coesão* temática que se caracteriza pela disposição das informações num texto e da sua relação com outros elementos textuais e realidades sociais que lhe são exteriores. O carácter mais saliente do discurso jornalístico vem da ordem não cronológica dos seus elementos seleccionados pelo jornalista e reagrupados numa ordem noticiosa que obedece a valores-notícia mais do que às normas comuns da narrativa (Bell, 1991 citado por McQUAIL, 2003: 351).

Aqueles autores distinguem cinco tipos de elementos coesivos: a coerência local *referencial* (por exemplo uma palavra numa frase); a *substituição* (por outra palavra); a

elipse (ou apagamento em termos transformacionais e que consiste em omitir palavras ou frases); a *coesão lexical* (reiteração lexical pela repetição de palavras ou co-ocorrência de grupos de palavras); a *conjunção* de sequências de frases através de relações semânticas e sucessão temporal (aditivas, adversativas, causais). A *coerência global* de um texto é assegurada pelos tópicos que resumiam conceptualmente e especificam a informação referencial mais importante. Esses tópicos podem ser descritos, em termos teóricos, como macroproposições – *macro-estruturas* semânticas (van Dijk, 2005:66), o que equivale a dizer um conjunto de sequências de proposições e suas derivações com expressividade nos títulos e no *lead* do discurso das notícias.

Para van Leeuwen (1993) e Fairclough (1995, 2003), as representações sociais nos media e a sua legitimação resultam da *recontextualização* (Bernstein, 1990)¹⁵⁸ das práticas sociais, eventos, situações, actividades, processos, tempo e lugar a que estão associados os actores sociais e as relações humanas. O processo de representação obedece a uma *estruturação* complexa das proposições com *combinação* e *sequência* de orações e frases e das formas de argumentação empregues nos diferentes textos ou na globalidade da estrutura de um texto.

O conceito de *transitividade* (Halliday, 1978) é um instrumento essencial para a análise das configurações semânticas dos textos e das escolhas que se operam em relação ao *agente* da acção ou sujeito lógico (quem, o quê), à *acção* que é representada (o quê) e aos *afectados* (quem, o quê) pela acção do *agente*. Como nem sempre as acções dos sujeitos resultam de processos materiais, fisicamente observáveis, o conceito de *transitividade* permite abarcar os *processos mentais* (emoções, modos de pensar, perceber e sentir), *processos verbais* (o que é dito através da fala) e os *processos relacionais* e *comportamentais* (relações do sujeito com atributos e símbolos).

O discurso jornalístico apresenta afirmações que variam de intensidade, entre a certeza absoluta e graus de incerteza, numa hierarquia de credibilidade, sublinha Cristina Ponte (2004:46). Os falantes vão deixando marcas da sua subjectividade nos enunciados que produzem, tornando-os opacos à medida que aumenta a *modalização* das suas formulações. Os pronomes pessoais, adjectivos, demonstrativos e advérbios determinam a proximidade e distância entre os participantes nos processos verbais que interpretam com base no

¹⁵⁸O conceito sociológico de *recontextualização* é atribuído a Bernstein (1990) para referir a relação entre diferentes práticas sociais e para dar conta da operacionalidade que consiste na apropriação de uma determinada prática social para ser incorporada num outro contexto de eventos sociais (Chouliaraki e Fairclough, 1999).

compromisso de *verdade* (numa escala que varia consoante os falantes), de *obrigação* (dever), *permissão* (poder) e *vontade* (aprovação). Quando as expressões modais diminuem na escrita ou nos discursos dos sujeitos, os enunciados tornam-se mais transparentes e objectivos de que é exemplo o discurso científico.

A organização simbólica dos acontecimentos está dependente das escolhas linguísticas usadas na disposição da informação no texto. As circunstâncias dos eventos podem apresentar-se na voz activa, com verbos a expressar unidades verbais, ou na voz passiva, com nomes ou nominais derivados de predicados para descrever acções com carácter estático. A nominalização é descrita por Fowler (1991:79) como «uma transformação sintáctica radical de uma oração, que tem grandes consequências estruturais, e oferece muitas oportunidades ideológicas». Além dos adjectivos, entre outros modificadores, os processos lexicais de reclassificação de vocábulos ou uso de estrangeirismos proporcionam a divulgação de novos conceitos (*re-lexicalização*) ou um excesso de termos quase sinónimos (*sobrelexicalização*), sinalizando áreas de preocupação na experiência e nos valores do grupo que os gera (Fowler, 1991:84-85; Ponte, 2004:47).

Na experiência dinâmica de tecelagem (Barthes, 1984: 61-62), de cruzar e entrecruzar de textos, num perpétuo movimento, é accionado o princípio de *intertextualidade*¹⁵⁹, propriedade que relaciona um texto concreto com outros textos relevantes da experiência anterior de sujeitos específicos (locutor e alocutário), de um grupo ou da memória colectiva. É na memória colectiva e de grupo que se funda a definição de modelos textuais, são produzidos, circulam, são reconhecidos e mais ou menos tolerados desvios (reformulações, imprecisões) em tipos de textos em concreto (Mateus *et al.*, 1983: 189). Esta operação de entrelaçamento de textos, no caso dos textos dos media, por exemplo, pressupõe outros eventos, enunciados narrativos e discursivos das diferentes vozes e fontes incluídas no interior do texto e que se formam e deformam através dele (Mourão, 1986: 100-1001).

b) Mecanismos da citação

Na produção de um texto jornalístico interferem mecanismos como a *citação*, remissões, comentários, reformulações ou relatos das trocas linguísticas dos actores sociais (jornalistas ou fontes) ou fragmentos de textos relevantes, criando o efeito de verosimilhança

¹⁵⁹ Sobre o conceito de *intertextualidade*, introduzido por Júlia Kristeva (1985), são de considerar os trabalhos de Bakhtine, Kristeva, Beaugrande e Dressler, Genette, Riffaterre, Todorov, Mira Mateus *et al.* (1983:189), entre outros.

e credibilidade junto dos leitores. O carácter relacional dos textos pode ocorrer de maneira explícita, pela encenação da sua enunciação, através da *citação* ou *reprodução* (Mouillaud, 1989:129).¹⁶⁰ A *citação* consiste num processo de incorporação de palavras, frases, parágrafos num texto, extraídos de outros textos, destacados ou não pelas aspas, por vezes com verbos declarativos, etc., para resultar num acumular de vozes que lhe assegurem legibilidade.

A introdução de uma citação num texto implica, como se disse, uma relação *dialógica* (Bakhtine, Todorov, 1977:98) entre discursos de diferentes enunciadores, actuando como elo de ligação entre zonas distintas. Esta relação interdiscursiva confere à escrita um estatuto de teia, um mosaico de citações, absorvidas e transformadas (Kristeva, 1985:154-156). Produzem-se, então, transformações interpretativas que accionam o princípio de *veridicção* ou *verificação* (Wittgenstein, *Philosophische Bemerkungen*) no discurso, para que o sentido do que é dito na proposição seja verificável pelo valor *elocutório* da citação.¹⁶¹

A citação das fontes parece anular o sujeito de enunciação (por exemplo o jornalista e jornal) que, ao apagar-se, deixa que o “outro” se inscreva no texto, ainda que seja nessa «manha ou disfarce» que ele (o jornalista ou outro) se revele e possibilite leituras de adesão ou repulsa. Herman Parret (1986:128-129) lembra que a preocupação com o “efeito de verdade” do discurso assenta num *fazer-parecer-verdadeiro*, um *fazer-crer*, sem a pretensão de um *dizer-verdadeiro*, pois o princípio de *veridicção* emana da comunidade intersubjectiva. A noção de «pretensão» de verdade permite averiguar a veracidade de um discurso sobre o mundo real, podendo ser contestada. Nas trocas interpretativas do quotidiano, a realidade ou ilusão da realidade é actualizada e reconstruída pela representação mental de metáforas, imagens e experimentação, muito embora a reflexão sobre a verdade não ajude a dizer coisas verdadeiras (Parret, 1986:125-127).

A adesão do destinatário (leitor ou outro) às representações do emissor (jornalista), como *simulacro da verdade*, está intrinsecamente associada à sua expectativa e às

¹⁶⁰Rebelo (2002:70) adapta o esquema da tipologia da citação proposto por Mouillaud (1989:146). Este autor emprega o termo «reprodução» para significar a articulação de dois discursos diferentes no interior de uma única enunciação, a de um locutor que reproduz o enunciado de um outro locutor. Bakhtine (1977) define a «reprodução» como uma «*interacção dinâmica destas duas dimensões, o discurso a transmitir e aquele que serve para a transmissão (...); eles formam-se e vivem através desta interrelação e não de modo isolado. O discurso indirecto e o contexto de transmissão são dois termos de uma interacção dinâmica*» (Mouillaud, 1989:132).

¹⁶¹ Tradicionalmente, citar consistia num acto linguístico de testemunho e legitimação para autenticar a «verdade» do discurso. De acordo com a distinção lógica proposta por Austin (1970) entre enunciados *constatativos* e enunciados *performativos*, os discursos sobre a realidade podem ser «verdadeiros» ou «falsos», em função da sua adequação ou da sua correspondência com o mundo que descrevem.

propriedades das crenças que se adquirem através do processo de interpretação. Os utentes da língua, jornalistas e público, partilham ou não representações sociais e cognitivas, designadas «*modelos*» derivados de guiões – *scripts* – culturalmente partilhados, que accionam a compreensão dos acontecimentos *recontextualizados* nos textos.¹⁶²

Na operação de reescrita de um texto jornalístico, e para que o discurso sobre o acontecimento seja credível, percepcionado como rigoroso, objectivo e com autoridade argumentativa, concorrem diferentes modalidades de citação. A partir da representação esquemática proposta por Maurice Mouillaud (1989), com adaptação simplificada de José Rebelo (2002: 70), propõe-se que o processo de reescrita pode oscilar entre:

- (i) Uma *reprodução* mimética integral ou parcial com identificação do enunciador em que o jornal não toma partido e apresenta a fonte com distância ou ocorre a fusão de ambos;
- (ii) Uma *reprodução* polifónica com encastramento ou dialogismo das vozes em fragmentos discursivos citados e não ideias autónomas;
- (iii) Uma *transformação* em amálgama ou pseudo-citação em que o enunciado do jornal tende a assimilar o discurso da fonte tornando-a sua sem o operador das aspas.

Para o enquadramento metodológico do nosso estudo foram especialmente úteis os trabalhos de Cristina Ponte (1998, 2001, 2002) que deu o seu *contributo para o estudo da noticiabilidade na imprensa de informação geral (1970-2000)* sobre as crianças e a infância. Analisou também o discurso jornalístico na cobertura da toxicodependência e das notícias sobre VIH/SIDA. Adoptou, para o efeito, a metodologia da *Análise Crítica do Discurso*, a partir das orientações de van Dijk (1988); Fowler (1991); Fairclough (1995, 2003). Para a análise textual, criou categorias baseadas na gramática sistémico-funcional (Halliday, 1978; 1985; Thompson, 1996), categorias de representação dos eventos e dos actores sociais, entre outras propostas de van Leeuwen (1997) que explicitaremos mais adiante.

Um outro trabalho que importa referir é a pesquisa de Cristina Penedo (2003) com enfoque no *crime*, enquanto tópico de noticiabilidade e valor-notícia nos media, e na

¹⁶² Os sujeitos podem não comungar dos mesmos modelos culturais de uma determinada realidade linguística utilizados na produção do texto, nem sempre compreensíveis de imediato (van Dijk, 1993:147). Alguns estudos (Moscovici, 1979; Farr e Moscovici, 1984; Fiske e Taylor, 1984; van Dijk, 1993) dão conta das diferenças de cognições sociais a propósito de temas como as minorias, os imigrantes, refugiados e manifestantes.

imprensa em particular. Também o livro *Análise Crítica do Discurso*, com organização de Emília Ribeiro Pedro (1997), fornece importantes linhas de *Análise Crítica do Discurso*, perspectivas teóricas e metodológicas que auxiliam uma abordagem crítica do discurso jornalístico e da sua semântica. Nessa obra é de assinalar a proposta de van Leeuwen (1997) sobre a *representação* dos *eventos* e dos *actores sociais* que seguiremos de perto.

Após esta breve referência aos pressupostos teóricos da análise crítica do discurso jornalístico, passamos, de seguida, a apresentar as categorias de análise temática que elegemos para o tratamento qualitativo da cobertura jornalística da violência escolar, no âmbito da gramática sistémico-funcional que temos vindo a seguir. Neste sentido, a nossa análise visa distinguir alguns dos padrões emergentes das distintas modalidades discursivas relativas a eventos, acções, pessoas, objectos com destaque no discurso jornalístico da imprensa nacional. Importa o que está expresso no texto e o que é pressuposto, o que é sugerido pelas asserções das fontes e do jornalista na condução de uma leitura orientada para inferir sentidos.

5.2. Categorias de análise *qualitativa* da violência escolar

A análise dos textos jornalísticos permite avaliar as escolhas de inclusão ou exclusão (van Leeuwen, 1998) dos eventos e actores sociais, o que está explícito ou implícito nos seus discursos, o não-dito ou interdito, as categorias e processos de representação enfatizados. O enfoque em temas, nem sempre explícitos, pode ter implicações ideológicas e lógico-semânticas a partir de associações, sugestões e pressuposições daí a importância da apreciação do “não-dito” ou o facto de se dizer pouco ou, pelo contrário, de se empregar detalhes irrelevantes com grupos ou sujeitos individuais a reproduzirem relações de poder e contra-poder (van Dijk (2005).

Pela via da análise qualitativa, com base num conjunto de categorias de *representação dos actores sociais* (van Leeuwen, 1997), designadamente de a) inclusão/exclusão; b) diferenciação e indeterminação; c) formas de nomeação e atributos; d) referências genéricas e específicas, abstractas e concretas, são comparados os quatro jornais eleitos para o estudo, procurando identificar padrões dominantes nas práticas linguísticas, partilhados pelos membros dos grupos, ou posições singulares, directa ou indirectamente expressas no discurso.

Contempla-se ainda a supressão de sujeitos lógicos, activos ou passivos, implicando que os leitores, ao partilharem uma “competência discursiva” com o jornal pela experimentação do conhecimento de esquemas utilizados no processamento da linguagem, participem na significação dos textos. Gunther Kress (1985) fala no conhecimento de afirmações permitidas e proibições na negociação da significação dos textos. Além das marcas de *tempo* e *lugar*, são igualmente utilizadas as categorias de *representação de eventos sociais* tais como: e) processos materiais; f) processos verbais; g) processos mentais; h) processos relacionais; i) processos comportamentais dos diversos actores sociais que interagem na escola e no espaço social.

São analisadas as peças com destaque em manchete ou chamada de primeira página e apreciadas as imagens que as acompanham para avaliar que relações decorrem do encontro de linguagens mistas (texto e imagem) na representação jornalística da violência escolar. Para a interpretação das imagens que acompanham as peças, no exercício de uma interacção entre o leitor e as pessoas incluídas nas fotos, que se fazem normalmente acompanhar de legendas, são empregues as classificações relativas à “*escala*” de distância interpessoal proposta por Kress e van Leeuwen (2001:28, *in* Silva, 2004: 85), baseada na proxémica de Edward T. Hall: a *distância íntima* (com visibilidade apenas da cabeça ou o rosto), *distância pessoal* (visibilidade da cabeça e ombros ou da cintura para cima), *distância social* (vê-se a pessoa na totalidade e/ou espaço em seu redor) e *distância pública* (são vistas quatro ou cinco pessoas).

Inicia-se pela apreciação dos títulos como principal elemento da análise das peças jornalísticas pela sua visibilidade, condensação de sentido (Ponte, 2004:44) e legibilidade. São contemplados os constrangimentos espaciais na disposição das peças, tais como a dimensão do corpo da letra, a horizontalidade ou verticalidade, a condensação da escrita, com a frequente omissão de formas verbais. Vamos observar no processo construtivo dos títulos não apenas a expressão de um tom assertivo e factual, a anular a subjectividade dos sujeitos, como ainda a ocorrência de formas de intensificação dos sentidos, as variações no grau de asserção, entre a certeza e a probabilidade, apresentando-se exemplos para cada categoria.

Vamos igualmente apurar quais os eventos que emergem dos títulos das peças para identificar aqueles que referem situações em que estão pessoas presentes. Para distinguir a variação de identidade dessas pessoas teve-se em conta a *idade* (criança, jovem, adolescente

e adultos), o *género* (masculino e feminino), o *sujeito* (singular e colectivo), o *estatuto social* (figuras públicas, dirigentes políticos e sindicais, pessoas anónimas), o *parentesco* (pai, mãe), o *estatuto profissional* (professor, especialistas - psicólogo, psiquiatra...).

Na medida em que um texto, ainda que mínimo como é o título, enquanto objecto temporal, não deve ser identificado apenas com um sentido final, consideramos que o significado que cada leitor vai desvendando pode ser distinto da significação que seria esperada pelo seu autor. A importância do leitor para a actualização do significado dos textos é assinalada por Cuddon (1995, citado por Martinich, 2003:70:71):

«um texto, seja de que tipo for (poema, conto, ensaio, exposição científica), não tem existência real até ser lido. O seu significado está *in potentia*, por assim dizer. Um leitor completa o seu significado lendo-o. A leitura é complementar; actualiza o significado potencial. Assim, o leitor não tem, como tradicionalmente tem sido pensado e aceite, um papel passivo» (Cuddon, 1995:726).

a) Representação de actores sociais

Através de uma rede de sistemas linguísticos distintos, tanto a nível do léxico como a nível da representação dos «actores sociais», Teo Van Leeuwen (1997:171)¹⁶³ esboça um inventário sócio-semântico dos modos pelos quais os sujeitos podem ser representados no discurso jornalístico e estabelece a relevância sociológica e crítica das categorias para proceder à análise linguística das suas realizações. Para o efeito, recorre ao conceito sociológico de «agência» para se referir aos actores e aos contextos em que estão representados como «agentes» e como «pacientes», e ao seu papel gramatical que pode realizar-se através de pronomes possessivos.

A inclusão/exclusão ou supressão. Van Leeuwen (1998:184)¹⁶⁴ lembra que os jornalistas de edição para edição constroem textos em que apresentam sujeitos activos, *incluídos* explicitamente [1, 2, 3] ou *encobertos*, desde os que são construídos como fazendo

¹⁶³ O modelo de descrição textual de Van Leeuwen (1997) foi delineado a partir de um *corpus* diversificado de textos, narrativas de ficção, banda desenhada, excertos de notícias, anúncios, manuais e composições escolares com um estudo da representação da vida escolar (Van Leeuwen, 1993b). Sobre os papéis desempenhados pelos actores sociais, van Leeuwen (1998:185) remete para os trabalhos dos linguistas críticos Fowler *et al.* (1979), Fowler (1991), Fairclough (1989), Kress e Hodge (1979), van Dijk (1991).

¹⁶⁴ Van Leeuwen (1997:180-181) lembra que «as representações incluem ou excluem actores sociais para servir os seus interesses e propósitos em relação aos leitores a quem se dirigem», tendo verificado que os pais dos alunos e a directora da escola eram *excluídos* de certos textos que se destinavam a professores.

parte de grupos dominantes e, por isso, mais frequentemente incluídos, aos que são mais regularmente encobertos ou suprimidos por serem construídos como o “Outro”, alvo da acção, sujeito da passiva [4]. A língua pode também representar acções sociais impessoalmente [5].

1. *Professor destrói à machadada Escola Secundária de Mirandela*¹⁶⁵

2. *Pais encerram escola para exigir segurança*¹⁶⁶

3. *Estudante mata professora que denunciou narcotráfico*¹⁶⁷

4. *Roubado dentro da escola*¹⁶⁸

5. *Violência no ensino volta ao Parlamento*¹⁶⁹

O processo de supressão/exclusão pode realizar-se através do apagamento do agente da passiva [4], de orações infinitivas que funcionam como um participante gramatical (*Romper o silêncio nas escolas*),¹⁷⁰ de orações atributivas que permitem ao(s) actor(es) social(ais) responsáveis pelo «rompimento» do silêncio ser(em) excluído(s).¹⁷¹ Neste caso, o agente gramatical é sociologicamente «paciente».

A distribuição de papéis. Os sujeitos lógicos (individuais, colectivos, organizados, institucionalizados) desempenham papéis *activos* de «agente» (Actor), percebido como força activa e dinâmica numa actividade para atingir algo ou alguém [1, 2, 3], ou *passivos* de «paciente» (Finalidade) sobre quem recaem as práticas sociais do agente na medida em que se submete ao receptor dessa actividade [4, 6]. Cristina Ponte (2004:48) recorda que os sujeitos lógicos activos, por questões de economia, são elididos com frequência dos títulos jornalísticos e que são os sujeitos afectados pela acção daqueles sujeitos lógicos que aparecem no início da frase, como se verifica nos títulos expressos textualmente na voz passiva [6].

6. *Rapaz esfaqueado no recreio da escola*¹⁷²

¹⁶⁵ *Correio da Manhã*, 3 de Dezembro de 1999.

¹⁶⁶ *Correio da Manhã*, 29 de Novembro de 2000.

¹⁶⁷ *Jornal de Notícias* de 16 de Abril de 1998.

¹⁶⁸ *Jornal de Notícias* de 16 de Novembro de 2001.

¹⁶⁹ *Diário de Notícias* de 24 de Janeiro de 2001.

¹⁷⁰ *Diário de Notícias* de 21 de Janeiro de 1998.

¹⁷¹ Tony Trew (Fowler *et al.* 1979:97 e ss.) demonstrou como os títulos *The Times* e *The Rhodesian Herald* (ano de 1975) haviam excluído a polícia dos relatos dos «motins» durante os quais foram assassinados manifestantes. Segundo Trew, isto serviria o propósito destes jornais e dos seus leitores para justificar a lei dos brancos em África, o que implicou, do seu ponto de vista, «a supressão do facto de os regimes brancos empregarem violência e intimidação, e supressão da natureza da exploração que daí resulta».

¹⁷² *Jornal de Notícias* de 24 de Abril de 1999.

Referindo-se aos papéis gramaticais, segundo a terminologia de Halliday (1985), van Leeuwen propõe a codificação de Actor, em processos materiais, o Comportado, em processos comportamentais, o Perceptivo, em processos mentais, o Dizente, em processos verbais e o Atribuidor, em processos relacionais.

Referências genéricas e específicas. A referência genérica «apresenta uma visão da realidade onde entidades generalizadas, as classes, constituem o real» (van Leeuwen, 1996:191), podendo os actores sociais ocorrer como indivíduos específicos. Nos jornais dirigidos à classe média, os agentes e especialistas governamentais tendem a ser referidos especificamente [8] e as «pessoas comuns» genericamente [7]. A generalização pode realizar-se através do plural sem artigo [2, 7] ou do singular com um artigo indefinido [9]. A referência específica dos sujeitos resulta da nomeação e atributos pessoais, como por exemplo, Paulo Portas [8], Rui Rio [10] e o então Presidente da República, Sampaio [34].

7. *Pais, alunos e professores pedem reforço da segurança*¹⁷³

8. *Paulo Portas defende hino nas escolas*¹⁷⁴

9. *Judiciária investiga explosão no carro de uma professora*¹⁷⁵

10. *Rui Rio oferece “dois tabefes”*¹⁷⁶

11. *Mais de 10 mil jovens organizados em “gangs” em Portugal*¹⁷⁷

12. *Um milhão de portugueses não sabe ler nem escrever*¹⁷⁸

A referência genérica realiza-se através da assimilação das pessoas em grupos (sindicatos, associação de pais), quer por colectivização [7], quer por agregação [11, 12] quando são quantificados grupos de participantes para serem tratados como «dados estatísticos» em sondagens de opinião, inquéritos, pesquisa de mercado, etc. A agregação, realizada através de um quantificador definido ou indefinido, é muitas vezes usada para produzir uma opinião de consenso, mesmo que se apresente como mero registo de factos. Os actores sociais referidos, genérica ou especificamente, como as minorias étnicas, especialistas etc., estão associados [13] para formarem grupos em relação a uma actividade específica a um conjunto de actividades, e não uma representação estável e institucionalizada.

¹⁷³ *Jornal de Notícias* de 4 de Dezembro de 2000.

¹⁷⁴ *Correio da Manhã* de 21 de Fevereiro de 2002.

¹⁷⁵ *Jornal de Notícias* de 2 de Maio de 2002.

¹⁷⁶ *Jornal de Notícias* de 17 de Novembro de 2001.

¹⁷⁷ *Público* de 21 de Junho de 2002.

¹⁷⁸ *Correio da Manhã* de 12 de Março de 2002.

13. *Especialistas debatem indisciplina na escola*¹⁷⁹

Personalização e impersonalização. A impersonalização permite encobrir a identidade e/ou papel social dos actores quando pela via da “abstracção”, são representados por atributos (*negro, cigano*) [24, 18], pela referência metonímica a um local [6] ou “autonomização” dos seus discursos [16], para emprestar uma espécie de autoridade impessoal aos enunciados, como no caso dos porta-vozes «oficiais» e do elevado estatuto social dos sujeitos.

14. *Jovem autor de quatro crimes confessou-se culpado*¹⁸⁰

15. *Atentado à bomba fere professora da Guarda*¹⁸¹

16. *Reacções ao discurso do Presidente da República*¹⁸²

17. *Oposição ‘chumba’ regime disciplinar de Grilo*¹⁸³

18. *Pequenos ‘génios’ são incompreendidos*¹⁸⁴

Os actores são representados como sujeitos indeterminados ou grupos «anónimos». A «indeterminação» realiza-se através de pronomes indefinidos (*alguém*) [19] com função nominal, tornando o referido actor anónimo irrelevante, podendo ainda realizar uma referência agregada (*todos*) [20] para atribuir autoridade impessoal (uma noção coerciva invisível) aos actores sociais.

19. *Alguém matou alguém?*¹⁸⁵

20. *Todos têm uma história má para contar*¹⁸⁶

A personalização decorre da diferenciação dos actores sociais com base na sua *identificação pessoal, relacional, física e classificação*. A “classificação” é respeitante aos dados (variam histórica e culturalmente) que incluem idade [11, 14], sexo [1, 3, 6, 15, 21, 22, 30], actividade política [16, 17], actividade profissional [1, 3, 13, 15, 21, 30], riqueza, origem, raça, etnia [24], posição social marginal [11, 18].

21. *Médico duvida do aluno de Estremoz*¹⁸⁷

22. *Filhos e cadilhos*¹⁸⁸

¹⁷⁹ *Diário de Notícias* de 19 de Janeiro de 2001.

¹⁸⁰ *Diário de Notícias* de 26 de Setembro de 1999.

¹⁸¹ *Correio da Manhã* de 2 de Maio de 2002.

¹⁸² *Público* de 18 de Março de 2001.

¹⁸³ *Correio da Manhã* de 9 de Janeiro de 1998.

¹⁸⁴ *Correio da Manhã* de 21 de Dezembro de 1999.

¹⁸⁵ *Diário de Notícias* de 13 de Maio de 1999.

¹⁸⁶ *Diário de Notícias* de 23 de Janeiro de 2001.

¹⁸⁷ *Correio da Manhã* de 10 de Fevereiro de 2000.

¹⁸⁸ *Jornal de Notícias* de 3 de Junho de 2001.

23. *Delinquente de Chelas apavora alunos dos Olivais*¹⁸⁹

24. *Ciganos ameaçam de morte professores*¹⁹⁰

A “identificação relacional” realiza-se através de substantivos, na relação pessoal de parentesco de *pais, mãe, filhos* [22, 26], ou de trabalho (*colegas*). Em relações de parentesco entre mãe e filho [28], «mãe» pode ser usada como uma funcionalização (acto de cuidar de uma criança), nomeação (*mãe*) e identificação relacional possessivada (*a minha mãe*) [27]. A identificação assenta ainda em características dos actores sociais com atributos e conotações classificatórias [25], permitido funcionalizar actores sociais indirectamente.

25. *Criança deficiente violada em escola*¹⁹¹

26. *Pais de estudantes criticam insegurança*¹⁹²

27. «*Já disse à minha mãe que não ponho aqui os pés*»¹⁹³

28. «*Se ele voltar às aulas, os nossos filhos ficam em casa*»¹⁹⁴

Nomeação e categorização. Os actores sociais são nomeados pela sua identidade única (nomes próprios) ou identidades e funções que partilham com outros (categorização). No uso de nomes próprios, van Leeuwen distingue o *estilo formal* (apelido, com ou sem honoríficos) [16, 29], *semi-formal* (nome próprio e apelido) [8,10] ou *informal* (nome próprio). Pode ainda ocorrer a «ocultação do nome» através de um epíteto [31]. O autor evoca Berger (1966:115) para sublinhar que as funções na sociedade estão ligadas a certas identidades dos sujeitos, algumas delas triviais e temporárias, exigindo pouca modificação na maneira de ser dos seus praticantes, outras são de difícil mudança como é por exemplo a mudança de sexo (Van Leeuwen, 1997:204).

29. *Sampaio e Guterres satisfeitos*¹⁹⁵

30. *Directora de escola condenada a prisão por bater em aluno*¹⁹⁶

31. *Escola encerrada por culpa do “Conan”*¹⁹⁷

¹⁸⁹ *Correio da Manhã* de 17 de Fevereiro de 2000.

¹⁹⁰ *Diário de Notícias* de 8 de Novembro de 2000.

¹⁹¹ *Correio da Manhã* de 14 de Abril de 2000.

¹⁹² *Correio da Manhã* de 19 de Junho de 2000.

¹⁹³ *Público* de 2 de Março de 2000.

¹⁹⁴ *Público* de 9 Fevereiro de 2000.

¹⁹⁵ *Diário de Notícias* de 2 de Junho de 2000.

¹⁹⁶ *Diário de Notícias* de 29 de Julho de 2000.

¹⁹⁷ *Jornal de Notícias* de 11 de Novembro de 1999.

b) Representação de eventos sociais

Os eventos sociais e as acções dos participantes nos processos, realizados de um modo geral por verbos, decorrem em circunstâncias marcadas por elementos adverbiais de tempo, lugar, motivo, entre outros, distinguindo-se os processos *materiais*, *verbais*, *mentais*, *relacionais* e *comportamentais*, destaca Cristina Ponte (2004:50) na esteira de Halliday (1978, 1985).

Os ***processos materiais*** constroem acontecimentos e actos. São, em regra, concretos, dizem respeito a mudanças no mundo material realizadas e percebidas por sujeitos – pessoas singulares, colectivas, institucionais – que podem construir a experiência por fenómenos abstractos. Os principais processos materiais dividem-se em *processos transitivos* (*agente + processo + afectado*, pessoa ou não) [1, 2, 3] e *processos intransitivos* (*agente + processo*) que podem indicar acções dos sujeitos com sofrimento para as vítimas, os *afectados* [4, 6, 25, 30], que sofrem a actividade agressiva ou violenta do agressor/*agente* e sucumbir à morte como no título [3].

Os ***processos verbais*** têm como participante o “falante” que se faz ouvir nos textos jornalísticos, quer por citações directas [27, 28, 33, 38], quer indirectas [7, 8, 10, 13, 16, 20, 26, 27, 32, 34, 37]. Ocorrem diferentes modos de dizer com verbos declarativos – reclamar, prometer, pedir, debater, falar, manifestar-se, denunciar, queixar-se, mandar, controlar, criticar.

32. *Aluno de Estremoz fala em agressão da professora*¹⁹⁸

33. «*Isto é uma selva e as escolas são os zoos*»¹⁹⁹

34. *Sampaio pede mais atenção às escolas*²⁰⁰

Os ***processos mentais*** experimentam sentimentos, pensamentos, factos e acções [21, 23, 24, 29, 35, 36] – pensar, imaginar, acreditar, saber, identificar, gostar, considerar. São usuais as circunstâncias de razão e relevantes os indicadores de poder dos sujeitos que encerram três categorias: 1) o poder de *afeição* e da vontade [35]; 2º) o poder da *cognição* e saber [37]; 3º) o poder da *percepção*, exercida pelos sentidos dos que são envolvidos em fenómenos [33, 37]. Em experiências não conscientes ocorrem construções simbólicas como em [5, 56].

¹⁹⁸ *Correio da Manhã* de 9 de Fevereiro de 2000.

¹⁹⁹ *Jornal de Notícias* de 4 de Dezembro de 2000.

²⁰⁰ *Jornal de Notícias* de 27 de Abril de 2001.

35. *CDS/PP quer mais rapidez na punição dos alunos*²⁰¹

36. *Alunos envolvidos em violência sentem-se afastados e inseguros*²⁰²

37. *Ministro considera violência nas escolas pouco alarmante*²⁰³

Os **processos relacionais** – atributivos ou identificativos – estabelecem relações entre dois conceitos, com o predador – ser, estar, ter – a sinalizar essa relação [14, 36]. Nos processos atributivos, os participantes são o portador e o atributo que lhe está associado, em orações não reversíveis. Os processos identificativos consistem em participantes – o *identificado* e o *identificador* – que estão relacionados simbolicamente [38, 39]. A função destes processos é identificar uma identidade nos termos de outra. O predador actua neste caso como um sinal de igualdade e, por isso, estes processos são reversíveis.

38. «*Os pais são os primeiros modelos sociais*»²⁰⁴

39. *Alunos indisciplinados serão “monstros”?*²⁰⁵

Os **processos comportamentais** constroem condutas de sujeitos em processos *materiais* [1, 2, 3, 15], *verbais* [7, 8, 10, 13, 16, 20, 26, 27,] e *mentais* [18, 21, 22, 23, 24, 29]. Além de representações congruentes de processos, sucedem também representações não-congruentes, metafóricas em que opera a transformação de *processos* em *entidades*, como na nominalização. Essa alteração leva à perda de elementos semânticos como o tempo verbal (*pretérito, presente, futuro*), a modalidade (marcada por *é, pode ser, deveria ser, talvez seja...*) e a exclusão de sujeitos participantes nos eventos. Em consequência dessas modificações resultam generalizações e abstracções a partir de séries de eventos [40] como é sublinhado por Fairclough (2003: 143, citado por Ponte, 2004:53).

40. *Mar de problemas nas escolas do Norte*.²⁰⁶

c) Representação de tempo e de lugar

As marcas espacio-temporalmente localizadas reforçam o contexto da acção dos acontecimentos ou *eventualidades* (Bach, 1981, cit. por Oliveira, 1996), permitindo

²⁰¹ *Diário de Notícias* de 30 de Janeiro de 2001.

²⁰² *Público* de 21 de Abril de 2002.

²⁰³ *Diário de Notícias* de 30 de Janeiro de 2001.

²⁰⁴ *Público* de 21 de Abril de 2002.

²⁰⁵ *Público* de 18 de Outubro de 2001.

²⁰⁶ *Diário de Notícias* de 3 de Outubro de 1998.

interpretar o significado das palavras e dos enunciados relativamente a outros tempos da fala ou da escrita.

A referência aos espaços geográficos e à expressão temporal decorre da conjugação verbal simples ou composta, de advérbios, conjunções e preposições. A representação dos lugares expressa-se pela indicação genérica *na(s) escola(s)* [1, 2, 4, 6, 8, 13, 20, 31, 33, 34, 37, 41, 43, 44], a especificação dos seus espaços interiores, com ênfase na sala de aula [23].

Na referência aos espaços evidencia-se o Parlamento/Assembleia da República [5], entre outras instituições. O enfoque recai na referência à região [40], cidade [15, 21, 23, 32, 45], num país [11, 43], num conjunto de países não especificados [41], a partir da menção à nacionalidade [12], à escala planetária [42], para uma maior ênfase do fenómeno, *na(s) escola(s)* [1, 2, 4, 6, 8, 13, 25, 31, 33, 34, 37, 41, 43, 44] com especificação dos seus espaços interiores.

41. *Violência nas escolas preocupa 30 países*²⁰⁷

42. *Violência escolar em reunião mundial*²⁰⁸

43. *Armas, facas e matracas nas escolas dos EUA*.²⁰⁹

44. *Ataque à violência nas escolas*²¹⁰

É frequente a ausência de verbos nos títulos, sobretudo dos auxiliares *ser*, *estar*, *ter* quando conjugados na voz passiva [4, 6, 11, 29, 31], resultando em nominalizações que configuram entidades com exclusão dos *agentes activos* ou *passivos* [4, 42, 43, 44]. O título [*Rebentaram, forçaram, roubaram*]²¹¹ enfatiza a acção referencial tripartida em crescendo, construída por três verbos conjugados no pretérito perfeito, para referir a actividade física já concluída de sujeitos *impersonalizados*, que a notícia constrói como sendo alunos ainda crianças.

Quando ocorrem conjugados, os verbos aparecem no tempo presente do modo indicativo, para marcar a certeza da asserção [1, 2, 3, 5, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 15, 17, 20, 21, 23, 24, 26, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 41], com expressão do aspecto²¹² no passado «perfeito»

²⁰⁷ *Diário de Notícias* de 6 de Março de 2001.

²⁰⁸ *Jornal de Notícias* de 26 de Fevereiro de 2001.

²⁰⁹ *Diário de Notícias* de 3 de Fevereiro de 1999.

²¹⁰ *Correio da Manhã* de 2 de Outubro de 2000.

²¹¹ *Público* de 2 de Março de 2000.

²¹² Sobre a categoria *aspecto*, deve-se consultar Óscar Lopes (1977: 223-235, Cap. IX) e Maria Helena Mira Mateus *et al.* (1983: 123-142).

para indicar acções ou acontecimentos já acabados e *concluídos* [14, 19, 27] ou acções inacabadas por *concluir* [45, 46] pelo recurso ao passado «imperfeito» ou futuro [39].

45. *Alunos vandalizavam Sé de Bragança.*²¹³

46. «*Dava-lhe uma ficha e ele comia-a*».²¹⁴

Além das construções linguísticas no tempo «futuro» não decorrido, também os títulos [47, 48] anunciam uma eventual acção conjecturável no momento da escrita para um tempo (futuro próximo), ainda por cumprir (*vai mexer*) mas previsível a curto prazo. Esse movimento ancorado para a frente manifesta-se em *anáforas*, aquilo que Jean-François Tétu (1982) designa por *catáforas*. Estas configurações a prever uma situação por cumprir são marcadas pelo verbo «ir», enquanto auxiliar (*vai mexer*, *vai acelerar*).

47. *Governo vai acelerar decisões disciplinares.*²¹⁵

48. *Governo vai mexer na disciplina escolar.*²¹⁶

No título [49], embora a forma verbal ocorra no presente («ameaça») a sua semântica aponta para um devir por cumprir em relação ao momento da escrita e da leitura.

49. *PSD ameaça nova disciplina.*²¹⁷

d) Estilos e identidades

Alguns títulos apresentam marcas discursivas com forte componente de certeza [1, 2, 3] e outros evidenciam probabilidade dos eventos e uma modalidade (*pode*, *devem*) com menor grau de certeza [50]. Em [51], o advérbio de tempo enfatiza uma decisão política que pôs termo a um rumor que se gerou a partir de uma intervenção do CNE, equívoco esse que terminou com a publicação de um desmentido da referida entidade.

50. *Violência **pode** fechar escola de Braga*²¹⁸

51. *Agressão de professores **já** não será crime público*²¹⁹

²¹³ *Correio da Manhã* de 7 de Dezembro de 1999.

²¹⁴ *Público* de 1 de Março de 2002.

²¹⁵ *Correio da Manhã* de 23 de Março de 2001.

²¹⁶ *Correio da Manhã* de 24 de Abril de 2002.

²¹⁷ *Diário de Notícias* de 9 de Janeiro de 1998.

²¹⁸ *Correio da Manhã* de 26 de Outubro de 2001.

²¹⁹ *Correio da Manhã* de 1 de Fevereiro de 2002.

O recurso ao pronome indefinido «todos» [15, 52, 53] enfatiza a referência genérica de comportamentos de sujeitos não especificados, o que leva à interpretação de uma situação generalizada de sofrimento, instabilidade e acção colectiva contra as situações de indisciplina, apresentada como a entidade metafórica alvo a atingir pela totalidade dos sujeitos (*todos*).

52. *Todos sofrem com violência na escola*²²⁰

53. *Todos contra a indisciplina*²²¹

Títulos inspirados em metáforas marítimas dão ênfase ao crescendo de problemas [40, 54, 55] como assaltos [56] que configuram “crimes violentos” [55] em contexto espanhol.

54. *Vaga de crimes violentos ensombra Espanha*²²²

55. *Vaga de Assaltos Assusta Alunos da Rainha D. Leonor*²²³

Em títulos alegóricos com contornos diabólicos [56], os adolescentes americanos são construídos como sujeitos capazes de «planejar» e «ameaçar» de morte terceiras pessoas, como forma de retaliação.

56. *Adolescentes americanos tinham plano diabólico*.²²⁴

Designações do campo bélico [58, 59, 60] referenciam o porte de arma e a morte de pessoas [59] na forma de «massacre» [57] com assassinato em massa de pessoas afectadas por uma violência letal.

57. *Massacre em liceu dos EUA*²²⁵

58. *Alemanha procura “explicações” para o tiroteio no Liceu Gutenberg*²²⁶

59. *Jovem armado matou a tiro 17 pessoas numa escola alemã*²²⁷

Nos títulos [60, 62], com designações do campo jurídico (*vítima* e *condenado*), os sujeitos passivos são afectados (*menino, professor de Saldonha*) sexualmente [61] ou judicialmente [62].

60. *Menino vítima de abuso sexual acusa colegas*.²²⁸

²²⁰ *Correio da Manhã* de 7 de Março de 2002.

²²¹ *Jornal de Notícias* de 12 de Maio de 2001.

²²² *Diário de Notícias* de 2 de Junho de 2000.

²²³ *Público* de 16 de Janeiro de 2002.

²²⁴ *Jornal de Notícias* de 27 de Abril de 1999.

²²⁵ *Diário de Notícias* de 22 de Abril de 1999.

²²⁶ *Público* de 28 de Abril de 2002.

²²⁷ *Público* de 27 de Abril de 2002.

²²⁸ *Correio da Manhã* de 11 de Junho de 2000.

61. *Violência sexual generalizada nas escolas sul-africanas*.²²⁹

62. *Professor de Saldonha condenado por abuso sexual*.²³⁰

6. Resumo

No capítulo que agora encerra, foi apresentado um quadro metodológico com referência a teorias delimitadoras do campo de investigação em comunicação social e análise da escrita dos textos jornalísticos que vamos realizar na terceira parte do presente estudo. Procedemos à revisão da literatura mais representativa do discurso jornalístico, com foco na técnica de *análise quantitativa* e metodologia de *análise qualitativa*. Foram apresentadas as mais recentes e interessantes perspectivas de análise, na linha da *Análise Crítica do Discurso* (Fairclough, 1995 a, b; Fairclough e Wodak, 1997; Fowler *et al.*, 1979; Kress, 1985; Kress e van Leeuwen, 2001; van Dijk, 1991; Wodak *et al.*, 1990) e os trabalhos de Ponte (2001, 2004) que mantêm uma conexão muito estreita com a realidade social e histórica.

Para o estudo de caso, foram adiantadas algumas categorias de análise e respectivos *subcorpus* para apreciar a escrita e semântica da cobertura jornalística da violência escolar nos jornais nacionais eleitos para o estudo, no período de 1998 a 2002, embora não assumindo nenhum critério de verdade universal.

²²⁹ *Diário de Notícias* de 27 de Março de 2001.

²³⁰ *Jornal de Notícias* de 1 de Novembro de 2002.

TERCEIRA PARTE

ESTUDO DE CASO:

A VIOLÊNCIA ESCOLAR NA IMPRENSA DIÁRIA PORTUGUESA

(1998-2002)

CAPÍTULO VI – ANÁLISE LONGITUDINAL DA VIOLÊNCIA ESCOLAR NA IMPRENSA DIÁRIA

«As palavras são actos e atitudes»

Jacques Pain (1999)

«O silêncio questiona os limites de qualquer palavra, recorda
que o sentido está contido entre barreiras estreitas
em face de um mundo inesgotável, que está sempre
atrasado em relação à complexidade das coisas.»

Do silêncio, Le Breton (1999:18)

1. Expressão quantitativa da violência escolar na imprensa

A decisão de apreciar como são encenadas as situações discursivas na cobertura jornalística da violência escolar, e como aparecem representados os actores sociais na imprensa diária nacional, teve por base o reconhecimento de que, noutros trabalhos e noutros países, as identidades dos sujeitos e a imagem da escola, que resultam da construção jornalística, segundo títulos com forte componente expressiva, traduzem uma imagem apocalíptica das circunstâncias que podem levar à violência (Guillerm-Aubertier, 1999:31).

As polémicas geradas em torno de um tema tão delicado, como é a violência na escola, em que as crianças e os adolescentes são simultaneamente actores e espectadores, agressores ou vítimas, e o professor passou de agressor a vítima dos seus alunos, fomentam discussões subjectivas e díspares, conforme os diferentes papéis desempenhados pelos actores sociais e várias regulamentações, incidentes nas problemáticas da educação. Como se viu na revisão da literatura, os académicos dizem ser necessário desvendar o real impacto dos eventos tornados públicos e percepcionados como violentos pelos sujeitos, mas também atender ao encobrimento dos factos por parte das entidades escolares. O público quer saber e exige ser informado, cabendo aos media apurar os factos, com vista à sua encenação pública, e ao poder político e judicial ajuizar da sua ilegitimidade ou ilegalidade face ao Código Penal.

A imprensa diária portuguesa, seguindo as suas próprias políticas editoriais de *alinhamento* num processo comunicativo integrado, publicou, durante o período de 1998 a 2002, um conjunto de peças que veiculam interpretações diversas sobre o tema da *Violência nas escolas portuguesas* sendo essa cobertura alargada, em alguns casos pontuais, a outros países onde o fenómeno também foi notícia. Em termos genéricos, registou-se uma maior presença de itens na categoria “notícias desenvolvidas” e menor nas categorias “notícias breves”, “reportagens”, “entrevistas”, “artigos de opinião”, “editoriais” e “cartas dos leitores”. Esse conjunto de artigos recolhidos permite a definição dos espaços e locais da ocorrência de violência, ou de acontecimentos similares, e identificação dos sujeitos intervenientes, desde alunos, pessoal docente e não docente, forças da autoridade, políticos, especialistas, entre outros.

Ao longo da pesquisa, sustentada nas questões de investigação, foram contabilizadas 777 peças para a constituição de um *corpus* de análise após uma primeira fase de escrutínio

de diferentes formatos sobre a violência escolar. Desse total de artigos, cerca de 385 peças beneficiam de fotografias e ilustrações, com ou sem legenda, e um outro grupo de 133 peças recebe destaque de primeira página, em alguns casos com valorização de imagens e grafismo dos títulos a influir no grau de notoriedade do fenómeno.

Neste capítulo, são apresentados os resultados da análise de caso, de cariz quantitativo, que permitiu aferir padrões específicos ou comuns aos quatro diários de grande tiragem da imprensa diária nacional – *Correio da Manhã*, *Diário de Notícias*, *Jornal de Notícias* e *Público* – previamente seleccionados de acordo com critérios definidos no capítulo anterior. Foi analisada a expressão estatística longitudinal da violência escolar na imprensa diária portuguesa no período de amostragem de 1998 a 2002. Para o efeito, teve-se em linha de conta a tipologia dos acontecimentos noticiados, para apurar o valor-notícia em questão, e o destaque dado ao fenómeno no âmbito do seu contexto dicotómico nacional e internacional, a caracterização dos intervenientes, a textura iconográfica, as metáforas, a expressão numérica dos dados, etc.

Numa cobertura jornalística do fenómeno, como nos mostra a análise de conteúdo, com destaque prioritário para as *acções violentas* dos sujeitos, seguidas das *questões políticas*, *estudos* e *seminários*, na busca incessante de soluções para um mal que atinge os sujeitos, apurámos como foram construídas as diferentes pessoas e como se deram a conhecer as suas identidades e ideologias. Quisemos averiguar como se processou a cobertura da discussão pública e política no Parlamento para alteração do Estatuto do Aluno, em 1998, pela mão de Marçal Grilo, ministro da Educação do Executivo de António Guterres do Partido Socialista (PS), e em 2002 por decisão de David Justino, do Partido Social Democrata (PSD), a repetir políticas precedentes, com enfoque mediático nas propostas do CDS/PP e no seu líder, Paulo Portas.

Nesse debate, que se prolonga grosso modo desde 1997 e continuou a manter a sua operacionalidade dinâmica ainda este ano, têm vindo a participar académicos, especialistas, docentes, dirigentes de sindicatos, políticos, forças policiais, encarregados de educação, alunos, outras pessoas singulares e grupos organizados. Fez-se notar um especial enfoque em alguns eventos nacionais e internacionais mais polémicos, com destaque em primeira página, a proporcionar um questionamento da realidade portuguesa por analogia com a expressividade do fenómeno na cobertura jornalística do plano externo.

Foram identificados os actores sociais (vozes/fontes) incluídos ou excluídos nas diferentes peças jornalísticas, avaliados os seus discursos, a frequência da sua participação e a construção dos casos noticiados; apreciados os temas principais e secundários com destaque continuado no tempo; o contexto geográfico ou social; a extensão e assinatura dos textos. Examinámos o envolvimento individual ou colectivo desses sujeitos na busca de soluções para o fenómeno, seja num plano mais específico de decisão para a criação de novas leis, seja numa actuação policial preventiva junto da instituição escolar e do seu público mais jovem.

Numa interpretação qualitativa da expressão numérica, analisou-se a construção da imagem pública da violência escolar, tendo por base uma amostra de peças jornalísticas que mereceram ou não destaque de primeira página, com títulos distintos e imagens nos quatro jornais em estudo. A partir dos resultados da *análise de conteúdo* da primeira fase, pretendeu-se aprofundar os pontos relevantes (ou paradigmas) e ideologias emergentes dos debates social e político produzidos em torno da violência escolar em ligação com a (in)segurança e as medidas políticas ou sociais, implementadas para a redução dos problemas identificados. Notaram-se algumas linhas de pensamento e prismas alternativos das vozes dos actores sociais incluídos que deram sustentação à matéria noticiada.

Atendeu-se aos discursos dos agentes do Estado – Presidente da República, Jorge Sampaio, o Primeiro-ministro, António Guterres, os Ministros da Educação e da Administração Interna – quando confrontados pelos media com situações de violência escolar. Observou-se a forma como decidiram introduzir alterações à legislação, com reformulações pontuais na sua aplicação, por meio de despachos e pareceres, ao longo da legislatura de dois Governos, sendo o primeiro do Partido Socialista e o segundo do Partido Social Democrata, no período de 1998 a 2002.

Procurou-se avaliar em que medida a linguagem usada pelas fontes de informação e as vozes citadas, nos títulos e no corpo das peças, exprimem *processos verbais*, *materiais* e *mentais* no seguimento de explicações e avaliações concretas, abstractas ou generalizadas dos eventos sociais pontuais ou repetidos no tempo. Os processos mentais e verbais experimentados pelos indivíduos, verbalmente ou por escrito (no caso concreto das peças assinadas por entidades exteriores ao jornal), assinalam percepções, sensações, distintos afectos, singulares ou partilhados, na relação que as entidades celebram com os diferentes valores e simbologias. Estes indicadores emergem da complexidade do processo de

negociação entre jornalistas e as demais entidades oficiais ou individuais, na qualidade de fontes de informação, que obtêm expressão pública pela via da imprensa. As distintas posições dos actores sociais e a construção de modelos mentais – como controlo estratégico das ideologias e dos conhecimentos (van Dijk, 2005), correspondem necessariamente à encenação enunciativa, tanto do sujeito produtor do acontecimento noticiado, como de outros sujeitos convocados para a compreensão dos eventos reportados, incluindo o leitor.

As peças jornalísticas seleccionadas para o estudo de caso evidenciam explicitamente o tópico da violência nas escolas (nos títulos, *Lead* e/ou no corpo), desde a primeira página, incluindo as peças que tratam de temas com proximidade semântica, tais como a indisciplina e a agressividade ou ainda uma temática mais periférica como é a segurança no universo escolar, com exclusão da segurança rodoviária. Após uma primeira fase exploratória, essas peças foram classificadas a partir de uma tabela de códigos, e analisadas de acordo com um protocolo de categorias construído com base em parâmetros e critérios que representam variáveis codificadas para cada item (Apêndice 1). A categorização, que releva do enquadramento teórico e da natureza dos documentos para análise, é composta por um sistema de termos que indicam a significação central do conceito que se quer apreender, entre outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito (Vala, 2003:111), permitindo medir a presença ou ausência dessas categorias no *corpus* e o cotejo dos quatro diários.

Foram definidas unidades de análise, gerais e formais, de identificação das peças jornalísticas, com ou sem destaque de primeira página, a valorização gráfica e o contexto, o carácter temático e iconográfico, assim como as que dizem propriamente respeito ao formato e valorização temática dos títulos e à nomeação das vozes dos sujeitos e fontes de informação. A distribuição geral das peças por jornal, dias, meses, anos, títulos (antetítulo, título e subtítulo), etc., apresenta um conjunto de padrões dominantes, durante os cinco anos em análise. As variáveis formais e de valorização gráfica possibilitaram determinar a distribuição das peças em relação à sua disposição nas zonas superior ou inferior da página e aos eixos vertical ou horizontal ou de peça única por página.

Estes procedimentos contemplaram peças no formato de página inteira o que permitiu definir categorias de contexto e de proximidade para medir a valorização do tema na página e a sua conexão com as peças contíguas. Foi igualmente considerada a valorização em

primeira página (num total de 133 itens), na forma de chamada ou peça principal/manchete, para avaliar o enfoque do tema nos quatro diários, desde a primeira página.

1.1. Distribuição longitudinal das peças jornalísticas por jornal

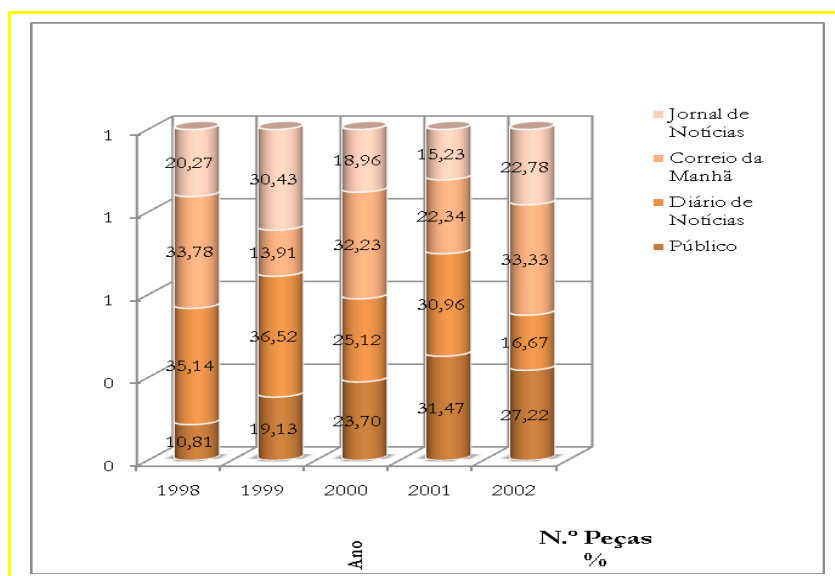
A apreciação quantitativa da cobertura jornalística da violência escolar, nos quatro jornais portugueses, com base em categorias de análise definidas a partir da pesquisa e da amostragem de um total de 777 peças, seleccionadas para o *corpus* de análise, permitiu apurar valores totais muito próximos no *Correio da Manhã* (213 peças - 27,41%) e no *Diário de Notícias* (212 peças - 27,28%), comparativamente ao *Público* (191 peças - 24,59%) e ao *Jornal de Notícias* (161 peças - 20,72%), que apresentam um menor volume de peças, o que pode sugerir uma maior cobertura jornalística da problemática em estudo nos dois primeiros jornais.

As 777 peças jornalísticas aparecem distribuídas pelos quatro jornais, no período de cinco anos, como se pode observar na Tabela 1 e Gráfico I, que se apresentam a seguir:

Tabela 1: Distribuição das peças por Ano e Jornal

ANO	JORNAL								TOTAL	
	Público		Diário de Notícias		Correio da Manhã		Jornal de Notícias			
	Total	% Ano	Total	% Ano	Total	% Ano	Total	% Ano	Total	% Ano
1998	8	10,81%	26	35,14%	25	33,78%	15	20,27%	74	9,52%
1999	22	19,13%	42	36,52%	16	13,91%	35	30,43%	115	14,80%
2000	50	23,70%	53	25,12%	68	32,23%	40	18,96%	211	27,16%
2001	62	30,96%	61	30,96%	44	22,34%	30	15,23%	197	25,35%
2002	49	27,22%	30	16,67%	60	33,33%	41	22,78%	180	23,17%
TOTAL	191	24,58%	212	27,28%	213	27,41%	161	20,72%	777	100,00 %

Gráfico I: Distribuição das peças por Ano e Jornal



A distribuição temporal das peças jornalísticas é mais significativa no ano de 2000 (211 ocorrências), comparativamente aos restantes anos (2001 - 196; 2002 - 180; 1999 - 115 e 1998 - 74), entre os quais se destaca 1998 pelo menor valor de peças registado no total dos quatro diários. Este agendamento jornalístico de itens evidencia relativa proximidade com os dados oficiais de 1999, 2000 e 2001, fornecidos pelo Gabinete de Segurança do Ministério da Educação, que assinalou para o ano de 2000 o maior registo de acções violentas praticadas sobre alunos, professores e funcionários.²³¹

Quando observadas separadamente as variáveis jornal e ano, verificam-se duas tendências distintas em 1998, indo de uma maior expressividade no *Diário de Notícias* (26) e no *Correio da Manhã* (25) e uma menor distribuição de peças no *Jornal de Notícias* (15) e no *Público* (8). Em 1999, regista-se a trajectória geral de subida em relação ao ano anterior a dever-se, em parte, à cobertura do caso Columbine em Abril, nos EUA, que viria a tornar-se o paradigma da *violência escolar letal* com forte componente mediática. O caso é lembrado em 2002, quando se dá, em Abril, o caso Gutenberb, na Alemanha, com características similares ao anterior.

²³¹ A evolução comparativa de violência nas escolas e áreas envolventes é reportada pelo *Correio da Manhã* em 24 de Abril de 2002. São, no entanto, os dados de 2001, do Gabinete de Segurança, que merecem tratamento nessa peça assinada pelo jornalista Ricardo Marques, que convoca outras fontes jornalística, como o Ministro da Educação, David Justino, Vítor Sarmento, da Confederação da associação de pais (CONFAP) e Natália Carvalho, dos sindicatos da Função Pública, que parecem legitimar as políticas de alteração do regime disciplinar dos alunos e um maior policiamento dos espaços periféricos da escola, alargando o Programa “Escola Segura”.

O *Público* (22), o *Diário de Notícias* (16) e o *Jornal de Notícias* (6) apresentam mais itens no mês de Janeiro de 2001. No *Correio da Manhã*, essa tendência é mais acentuada em 2000, 2002 (9 ocorrências cada) e 2001 (7), com valores idênticos em Fevereiro de 2000 e 2001 (10 cada) e uma ligeira subida em Agosto de 2000 (11), em que se dá o tratamento do tópico da delinquência juvenil, com alargamento ao tema da violência escolar e à organização dos jovens em grupos (os *gangs*), que actuam na escola e no espaço social.

O agendamento de itens por ano e jornal processa-se da seguinte forma:

1998

Para o ano de 1998, de um total de 74 peças, 35,14% corresponde ao *Diário de Notícias* (26); 33,78% ao *Correio da Manhã* (25); 20,27% ao *Jornal de Notícias* (15); e 10,88% ao *Público* (8) a registar a menor presença do tema da violência escolar, comparativamente às restantes publicações. Neste último jornal a valorização do fenómeno dá-se no mês de Março, no primeiro, em Janeiro, no segundo em Novembro e no terceiro em Abril.

Do plano internacional são enfatizados os temas da morte e a polémica em torno do porte de armas nas escolas dos universos americano, brasileiro e europeu, ganhando dimensão política nomeadamente nos Estados Unidos da América. O presidente Bill Clinton inclui na sua agenda o tópico genérico da violência em associação ao porte e uso de armas de fogo, apela à moral dos bons costumes americanos, chamando à atenção para a urgência de medidas preventivas gerais para a sociedade americana. Em França, a violência acontece na sala de aula, onde se dá a morte de um aluno, e definem-se planos de intervenção, ao passo que no Brasil, o assassinato de uma professora por um estudante é relacionado ao narcotráfico, como prática rotineira nas escolas desse país, enquanto nas inglesas, ganha relevo a violência sexual, experimentada por jovens alunos sobre os seus pares, que o *Diário de Notícias* divulga.

No contexto nacional, destacam-se dois temas da agenda política, logo no mês de Janeiro, a marcar uma viragem na cobertura jornalística das questões ligadas à educação escolar, dado o enfoque na violência e insegurança, sobre as quais são chamados a intervir uma diversidade de agentes sociais e entidades oficiais. Essa mudança prende-se com o evento político que preencheu as páginas dos jornais, ao longo de uma semana dedicada à

educação, no mês de Janeiro. Por iniciativa do Presidente da República, Jorge Sampaio, foram assim postas em evidência as distintas dificuldades das escolas portuguesas, sendo então confirmada a existência de violência em alguns estabelecimentos escolares mais vulneráveis.

Em simultâneo, a imprensa cobria a discussão política da regulação disciplinar dos alunos que decorria no Parlamento, dando ênfase às intervenções, posições e ideologias dos diferentes grupos com assento parlamentar. É assim recriada, em texto e imagem, a encenação do debate e a articulação dos lances discursivos dos actores, com base na proposta de um diploma-projecto da responsabilidade do Partido Socialista, pela mão de Marçal Grilo, Ministro da Educação até Outubro de 1999. As páginas dos jornais mostram que depois de ratificado o Estatuto do Aluno pela Assembleia da República, em 1998, a discussão política e pública em torno dos fundamentos do referido regime disciplinar vai prolongar-se até 2002, ano em que o anterior Estatuto é revogado e substituído por um novo diploma, Lei nº 30 de 2002. Nessa discussão são convocadas diferentes vozes oficiais – o Presidente da República, Jorge Sampaio; o Ministro da Educação, Santos Silva; Rui Rio, durante a campanha para as Eleições autárquicas – e fontes não oficiais – professores, familiares dos alunos.

1999

No ano de 1999, regista-se um total de 115 peças das quais 36,52% corresponde ao *Diário de Notícias* (42); 30,43% ao *Jornal de Notícias* (35); 19,13% ao *Público* (22) e 13,91% ao *Correio da Manhã* (16). O maior destaque no *PB* acontece no mês de Maio, no *DN* nos meses de Abril e Maio, no *CM* em Dezembro e no *JN* em Abril e Dezembro, confirmando uma maior valorização nos meses de Abril, Maio e Dezembro.

Nos quatro diários regista-se o destaque para os eventos do contexto internacional e do caso singular de Columbine, nos Estados Unidos, em Abril. O enfoque no tema da morte já evidenciado no ano de 1998, para as escolas do espaço americano, brasileiro e europeu, em 1999, passa a incidir na realidade norte-americana, assumindo contornos de assassinato em massa (*massacre*), muito por força daquele caso excepcional, a simbolizar a imagem de uma mancha de óleo que é alimentada por novos tiroteios reportados ao longo do ano, ao mesmo tempo que se discutia a natureza deste género de eventos, as suas causas e traços comuns.

No espaço português, a cobertura revela alargamento a diferentes espaços geográficos tais como Loures, Padrão, Poiares, Palmela e Serzedelo, Esgueira, Lagarteiro e

Sintra. Para as escolas situadas em locais como Loures e Poiares, são evidenciados assuntos como a *segurança e vigilância* do perímetro escolar, ao passo que para Esgueira, o destaque dá conta da tentativa de assassinato de um aluno por um seu colega de escola. Em Lagarteiro, “Conan”, uma criança considerada violenta e fora da escolaridade obrigatória, leva ao encerramento do estabelecimento de ensino como forma de protesto dos encarregados de educação.

A temática do vandalismo dos bens imóveis da instituição escolar, praticado por alunos, também referenciado em 1998 em relação a uma escola de Paiã, é retomada em 1999 para o local de Serzedelo, mantendo-se o tópico em agenda ainda em 2000. O comportamento insólito de vandalismo de um professor, que destruiu à *machada* bens da escola onde leccionava, na cidade de Mirandela, é destacado em chamada de primeira página em 1999 e, posteriormente, em Outubro de 2000, para noticiar a sua condenação judicial. É também tema em análise o pouco apreço da etnia cigana pela escola por questões culturais.

2000

De um total de 211 peças a formarem, em 2000, o maior pico no período dos cinco anos, com subida em todos os jornais, 32,23% pertencem ao *Correio da Manhã* (68); 25,12% ao *Diário de Notícias* (53); 23,70% ao *Público* (50) e 18,96% ao *Jornal de Notícias* (40). A maior visibilidade do tema dá-se no *PB* em Março e Junho, no *DN* em Abril e Dezembro, no *CM* em Janeiro e Fevereiro e no *JN* em Dezembro e Março.

Após o destaque para a actualidade internacional, no ano anterior, em especial a norte-americana com foco na violência escolar letal associada às armas de fogo, em 2000 é o contexto nacional que merece maior destaque, tendência que se mantém até 2002. São temas fortes “cá dentro” o assassinato do vigilante de uma escola, a prisão e julgamento do suposto agressor, além da divulgação pública, segundo fontes oficiais, do aumento da criminalidade, na escola associada à delinquência juvenil. O *Público* anuncia algumas medidas políticas da responsabilidade do CDS-PP para combater a violência escolar. É no *Correio da Manhã* que os temas internos obtêm maior visibilidade na presença em número considerável de onze manchetes, cerca de 50% do total apurado nesta categoria para todos os jornais (21 manchetes e 9 chamadas de primeira página).

A questão étnica e o racismo, relacionados com a violência escolar, a delinquência juvenil, a agressividade, os assaltos e o vandalismo são tópicos em agenda como que a enunciar o nascimento de uma “cultura de medo”, como resultado de actividade de jovens

negros organizados em grupo. São locais como Benfica, Olivais, Lumiar e o Bairro das Marianas, situado entre a Parede e Carcavelos, na linha de Cascais, que são dados como os mais problemáticos e com maior incidência daqueles fenómenos na população juvenil. Paralelamente, estes problemas são relacionados com as más condições de habitação dos bairros degradados com uma população a viver em barracas. Numa reportagem do *Público*, por exemplo, com base no testemunho de “estórias” de vida, é evidenciado o ambiente de tensão escolar em que coabitam as pessoas, na presença de problemas como a prostituição, o tráfico de droga, os *gangs*, interferem negativamente no clima escolar, nas condições de aprendizagem e na actividade profissional dos docentes nas escolas desses locais.

Para o espaço internacional, a agenda jornalística enfatiza os castigos corporais, com incidência na realidade inglesa, sendo o tópico posteriormente retomado em 2002, a propósito da regulamentação disciplinar do contexto social espanhol e inglês. Na Grande Bretanha, uma sondagem publicada no *Times Educational Supplement* assinala que os pais ingleses concordam com a implementação dos castigos aos seus filhos. Na intersecção das agendas nacional e internacional, o tema dos castigos físicos é também discutido internamente à luz do Código Penal português e do Estatuto do Aluno, sendo alvo de um inquérito a figuras anónimas portuguesas com participação dos leitores convidados a expressar a sua opinião sobre a modalidade pedagógica que emprega os castigos físicos como medida disciplinar na escola. Os portugueses inquiridos mostram-se contrários a esse tipo de disciplina nas escolas portuguesas.

Alguns episódios de violência nas escolas dos bairros mais desfavorecidos das cidades francesas são determinantes para que figuras mediáticas como Gérard Depardieu e Zinedine Zidane vão às escolas «difíceis» dialogar com os jovens alunos, a pedido do ministro da Educação, Claude Allègre. O sequestro de 46 crianças, numa escola do Luxemburgo, algumas das quais portuguesas, obtém destaque de primeira página em dois dias consecutivos de Junho, tendo merecido a intervenção do Primeiro-ministro, António Guterres.

2001

Para o ano de 2001, contabilizaram-se 197 peças, das quais 31,47% no *Público* (62); 30,96% no *Diário de Notícias* (61); 22,34% no *Correio da Manhã* (44) e 15,23% no *Jornal de Notícias* (30). Aproximando-se do *Diário de Notícias* quanto ao número de ocorrências para este ano, o *Público* confere maior destaque à violência escolar em primeira página na

forma de chamada (10 unidades em 2001), comparativamente aos restantes jornais, tendência que se mantém também em 2002 (11 unidades em 2002). No *Diário de Notícias*, é nos meses de Janeiro e Março que obtém mais visibilidade o tema da violência escolar, enquanto nos restantes jornais é em Janeiro e Fevereiro, havendo ainda o mês de Novembro a registar um valor considerável de peças no *Jornal de Notícias*. Significa que para este ano o tema é mais notório no mês de Janeiro nos quatro diários.

Para tal, no plano nacional, a agenda do *Diário de Notícias* contribuiu para divulgar, em 20 de Janeiro, a posição da Federação Nacional de Professores (FENEI), junto do Ministério de Educação, para a atribuição de um subsídio de risco aos professores e a definição de *medidas drásticas*, na sequência dos resultados de um inquérito realizado nas escolas. Também constitui tema forte, nas agendas nacionais a partir de Janeiro, prolongando-se até 2002 (quando se dá a mudança de Governo e é aprovado novo diploma, como se disse) a discussão no Parlamento do projecto-lei do PSD para combater a insegurança e violência nas escolas públicas, e ainda o acompanhamento das respectivas vítimas.

O *Público* acompanha esse processo de discussão desde a apresentação da proposta em 14 de Janeiro até à sua aprovação em 25 do mesmo mês, após o que investe numa cobertura interna da violência escolar, cobrindo eventos locais em escolas específicas (Restelo) ou dando destaque à posição política do Presidente da República, Jorge Sampaio. Em Maio, o mesmo jornal segue uma linha de actuação pedagógica criando um dossier temático para prevenir a violência nas escolas e minimizar o seu efeito nas vítimas, seguindo assim uma tendência consensual (política, policial, académica) no plano interno. No mês de Setembro, são temas em destaque a “cidadania” e “delinquência juvenil” na sua relação com a educação escolar.

O *Diário de Notícias* realiza uma reportagem no dia do professor, em Fevereiro, para testemunhar em texto e imagem as actividades diárias e condições numa escola da Trafaria. O papel social dos docentes e a questão da falta de autoridade é tema em destaque na primeira página deste jornal, em Março, pela voz do Presidente da República, Jorge Sampaio. Merece também visibilidade em primeira página, no mesmo mês, a condenação de três jovens pela morte de um guarda-nocturno de uma escola do Barreiro. Em Abril, é publicitado o estudo de Beatriz Pereira, da Universidade do Minho, que revela que os recreios são os locais mais perigosos das escolas do primeiro e segundo ciclos do ensino

básico, tendo também chegado à conclusão que o *bullying* existe em todas as escolas, mais precisamente nos espaços de recreio.

Na agenda internacional, o ano começa com uma notícia sobre o atentado à bomba em Janeiro numa escola básica da Califórnia onde foram apreendidas várias bombas a um estudante. Em Março, um aluno armado causa pânico num estabelecimento de ensino também da Califórnia, matando dois colegas e ferindo treze. Sucede a renovada discussão pública do tema das armas com a participação de figuras políticas, defensoras de um maior controlo da venda de armas nesse país. As escolas sul-africanas também são referenciadas, em Março a propósito da violência sexual praticada pelos adultos nos mais jovens, em especial na camada feminina. Em Junho, é o Japão que está em foco com a divulgação da morte de 15 crianças, cuja morte é provocada por um adulto que as esfaqueou numa escola básica.

Com enfoque na Conferência Mundial sobre a Violência nas Escolas, que juntou especialistas em Paris durante três dias, a cobertura jornalística do *Diário de Notícias* revela-se uma espécie de diagnose da situação nacional, com base em estudos e na opinião de fontes exteriores ao jornal. O *Correio da Manhã* promove, junto dos leitores, a percepção do psiquiatra Daniel Sampaio que avalia o estado de sofrimento de alguns jovens. Neste cruzamento das agendas internacional e nacional, em Abril, é conduzida uma entrevista ao professor e sociólogo francês Éric Debarbieux, responsável pelo Observatório europeu da violência escolar, para análise do fenómeno enquanto problema transnacional a exigir medidas de integração para a diminuição das diferenças económicas e sociais. Em Dezembro, o *Público* dá conta dos resultados de um estudo realizado nos Estados Unidos sobre as vítimas mortais nas escolas daquele país, no período de 1994 a 1999.

2002

Da totalidade de 180 peças respeitantes a 2002, 33,33% pertencem ao *Correio da Manhã* (60); 27,22% ao *Público* (49); 22,78% ao *Jornal de Notícias* (41) e 16,67% ao *Diário de Notícias* (30) que regista neste caso menor número de itens, comparativamente aos restantes jornais e anos anteriores com uma quebra significativa da linha ascendente desde 1998. Enquanto este último jornal apresenta maior valor de peças no mês de Fevereiro, o *PB* revela maior solidez em Maio, Janeiro e Junho, o *CM* em Abril e o *JN* nos meses de Janeiro, Abril, Maio e Junho.

Do espaço nacional neste ano, obtém visibilidade o retomar da discussão pública e aprovação parlamentar do novo Estatuto do Aluno, em Dezembro, integrando temas secundários da agenda internacional como a polémica dos “castigos corporais” e a “expulsão” dos alunos no âmbito dos sistemas de ensino espanhol e inglês. No *Público*, são divulgados os dados oficiais do aumento muito expressivo da violência nas escolas portuguesas, reportados aos anos 1999, 2000 e 2001. Merece também destaque no mesmo jornal o livro *O Gang e a Escola* de Joana Barra da Costa e do oficial da PSP, Sérgio de Araújo Soares, com prefácio do criminologista José Martins Barra da Costa, sugerindo a análise da relação da criminalidade de jovens organizados em grupos (*gangs*) com a indisciplina, agressividade e violência nas escolas.

A actualidade internacional obtém notoriedade em primeira página com o caso Gutenberb alemão, de 27 de Abril, de contornos de morte em série e suicídio, em circunstâncias que o aproximam do caso paradigmático Columbine de 1999, também de Abril. O *Correio da Manhã* valoriza ora a actualidade nacional, com a discussão parlamentar que levou à alteração do Estatuto do Aluno, e enfoque numa escola da Trafaria, ora a actualidade internacional com acompanhamento do evento alemão que mereceu honras de primeira página, decorrendo analogias entre ambos, mas o caso alemão não recebe a cobertura alargada de Columbine. Em 4 de Maio, o *Público* divulga as conclusões de um “mega-estudo” realizado pela ONU sobre a banalização da violência nas escolas brasileiras relacionada com o tráfico de droga, violência sexual e homicídios.

O ritmo da cobertura jornalística deste fenómeno decorre de um trabalho pontual (529 peças - 68,08%), comparativamente ao destaque mais prolongado em dias contínuos ou intercalados (248 peças, 31,92%). Essa cobertura regular expressa-se quer de forma explícita (118 peças), com base em referências objectivas, incluídas no corpo das peças, a edições anteriores do mesmo jornal ou de outros media, nacionais ou estrangeiros, quer de forma implícita (130 peças), tendo por base pressupostos e inferências que a leitura regular permite reconstruir. O destaque continuado no tempo, na relação explícita (55) e implícita (42), é mais perceptível no *Público* (97) em relação aos restantes jornais (*DN* - 60; *JN* - 51; *CM* - 40) que tratam pontualmente a matéria em questão e de preferência de modo implícito, comparativamente à menor expressão explícita (*DN* - 33, 27; *JN* - 31, 20; *CM* - 24, 16, respectivamente). Depreende-se por esta via que no *Público* parece existir uma linha editorial mais perceptível que dá relevo à educação e também à violência escolar, através de um trabalho continuado no tempo.

Observaram-se, assim, algumas invariantes na forma como se processou a noticiabilidade da *Violência escolar* nestes órgãos de imprensa de referência (*Público*, *Diário de Notícias* e *Jornal de Notícias*) ou popular (*Correio da Manhã*), na sequência de decisões editoriais, empresariais ou políticas. Essas escolhas propiciaram aos leitores formatos e padrões dominantes nos quatro jornais ou, então, mais específicos a cada um deles, na reconstrução do fenómeno em apreço. Em 6 de Maio, por exemplo, o “Editorial” do *Público* intitulado *Guerra na aula* coloca os alunos “na linha de fogo” com aulas atravessadas pela violência, merecendo acentuadas críticas do seu autor, Nuno Pacheco. Seis dias depois, divulga os resultados de um inquérito sobre a indisciplina, realizado nas escolas a nível nacional.

2. Destaque em primeira página: manchetes e chamadas

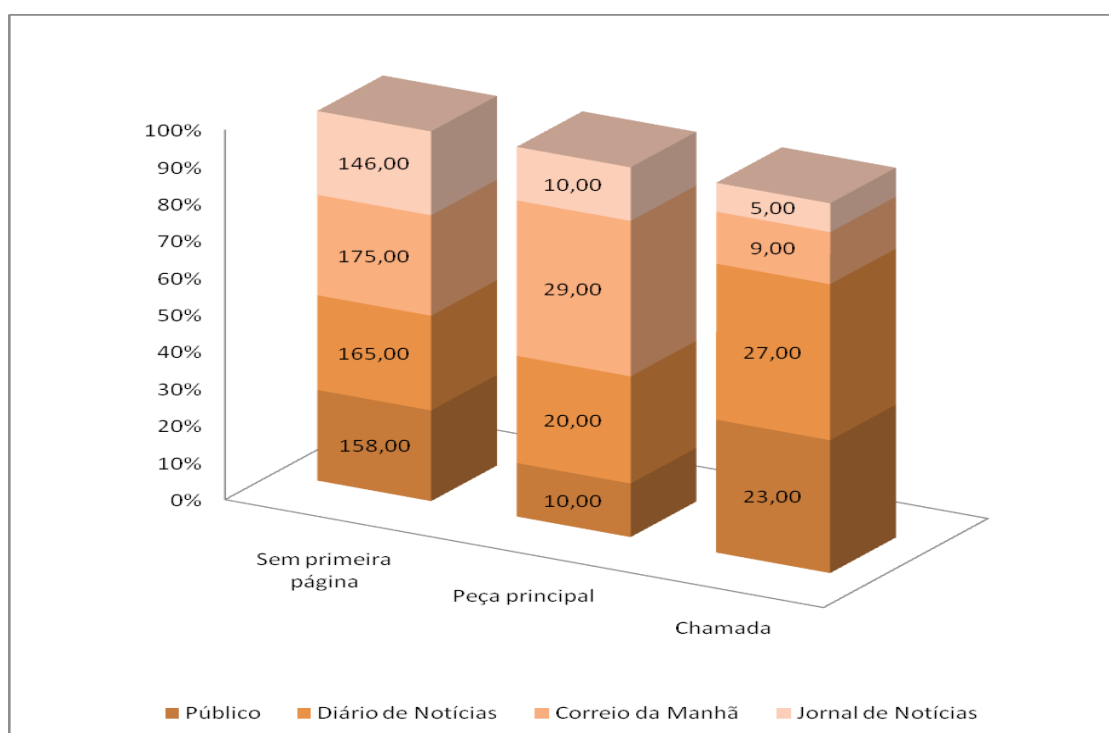
No processo de apropriação do jornal e do seu conteúdo pelo relevo da primeira página que antecipa o acto de folhear, o leitor é encorajado a procurar determinado artigo nas páginas internas do jornal. A habilidade estratégica adoptada desde a primeira página permite estabelecer entre o jornal e o leitor uma *zona comum* de mútua apropriação e continuamente reforçada, para assegurar uma relação de fidelização e evitar implicações negativas com diminuição na compra (Rebelo, 2002: 44). Desde logo, a decisão redactorial de colocar um tema específico em primeira página não é aleatória, resultando antes de critérios jornalísticos e empresariais, tendo por base projecções de mercado de audiências.

Nessa eleição intencional que confere notoriedade a temas da actualidade, pesa o conhecimento do potencial público-leitor-receptor-destinatário, com o qual cada jornal procura estabelecer uma efectiva relação no acto de aquisição do produto-jornal, acarretando a adopção de linhas discursivas que assegurem a legibilidade do texto no processo comunicativo. Bakhtine (1929/1977), na sua teoria da enunciação, considera determinante a integração da perspectiva do leitor para a organização do discurso escrito em segmentos materializados em parágrafos. Na configuração da primeira página, é o grafismo carregado dos títulos e imagens, entre outros elementos constitutivos, que influem no conhecimento e intencionalidade preexistente à leitura dos significados daí emergentes.

Tabela 2: Distribuição da primeira página por ano e jornal

ANO		<i>Público</i>	<i>Diário de Notícias</i>	<i>Correio da Manhã</i>	<i>Jornal de Notícias</i>	TOTAL	
1998	Manchete	-	-	3	-	3	7
	Chamada	-	4	-	-	4	
1999	Manchete	3	6	2	-	11	21
	Chamada	1	7	2	-	10	
2000	Manchete	4	1	11	5	21	30
	Chamada	1	3	3	2	9	
2001	Manchete	-	5	4	-	9	24
	Chamada	10	4	1	-	15	
2002	Manchete	3	8	9	5	25	51
	Chamada	11	9	3	3	26	
TOTAL		33	47	38	15	133	

Gráfico II: Distribuição da primeira página por jornal



A apreciação cronológica e quantitativa das peças jornalísticas em primeira página (Tabela 2, Gráfico II e Apêndice III), na forma de *manchete* e *chamada*, permite observar um número total de 133 artigos nos quatro diários. Os valores apurados para as duas categorias revelam gradual acréscimo do destaque anual em primeira página do tema da violência escolar, indo de um valor de 7 peças, em 1998, para atingir o número significativo de 51 em 2002, após uma inflexão no ano de 2001 (24 peças) a aproximar-se de 1999 (21 peças).

Enquanto a distribuição longitudinal dos itens no interior do jornal acusa uma maior cobertura jornalística da violência escolar no ano de 2000 (211 ocorrências no total), já o destaque do fenómeno em primeira página é superior no ano de 2002 (51 referências com valores equilibrados de 25 manchetes e 26 chamadas), registando deste modo um aumento superior a 25% em relação a 2001 (24 - 9 manchetes e 15 chamadas), o terceiro maior pico, ficando 2000 em segundo lugar por via do relevo do fenómeno em primeira página.

A agenda jornalística continuada no tempo do *Diário de Notícias* (47 unidades no total, sendo 20 ocorrências na forma de manchete e 27 na forma de chamada em primeira página) concede maior notoriedade à violência escolar por via do destaque em primeira página, comparativamente aos restantes jornais. Desse total de 47 destaques em primeira página, sete são de referência internacional. Além da entrevista ao filósofo francês, Luc Ferry, em foto, que reconhece dificuldades no exercício da autoridade dos adultos sobre os jovens, também se faz ênfase de mais dois títulos sobre eventos fatais (*tiroteios*) decorridos nos EUA, noticiados em 24 de Maio e 14 de Agosto de 1999. Sobressai da agenda política espanhola a medida que determina a expulsão de alunos do sistema escolar espanhol em consequência da sua conduta.

Segue-se o *Correio da Manhã* com um total de 38 registos (29 manchetes, 9 chamadas), o *Público* com 33 referências (10 manchetes, 23 chamadas), um igual número de manchetes que o *Jornal de Notícias* (10 manchetes e 5 chamadas) que apresenta menos inserções em primeira página (15 no total). É também na agenda deste último jornal que obtém menor relevo, no ano de 1998, o acompanhamento dos eventos da esfera externa, no que respeita à temática da violência escolar letal que aparece circunscrita à realidade brasileira (um título), não constituindo tema de primeira página neste jornal nos anos de 1998, 1999 e 2001.

2.1. Texto e imagem em primeira página

A análise longitudinal das primeiras páginas expressa-se da seguinte forma:

1998

Como se viu, a análise de conteúdo revelou que o ano de 1998 foi o que menos visibilidade concedeu à violência escolar em primeira página tendo-se apurado um total de sete peças repartidas pelo *Correio da Manhã* (três manchetes) e pelo *Diário de Notícias* (quatro chamadas de primeira página), distinguindo-se dos outros dois diários que não valorizam o tema em primeira página. Constituem traço distintivo nos títulos em primeira página daqueles dois jornais o foco nas acções dos sujeitos excluídos.

No *Correio da Manhã*, o destaque da manchete *Combate à violência nas escolas*²³² (Figura II) remete para a actividade (*combate*) que recai numa entidade de natureza abstracta, a *violência*, sendo feita referência genérica à escola como espaço para a expressividade do fenómeno. Os dois tópicos que acompanham a manchete sublinham, por um lado, o crescimento da agressividade entre alunos mais jovens e, por outro, o reforço dos meios policiais que o leitor pode interpretar como forma para acautelar a agressividade e a violência na escola.

Na chamada de primeira página do *Diário de Notícias*, intitulada *Sampaio afirma que continua tudo muito mal na educação*,²³³ a ênfase recai na percepção oficial do Presidente da República, Jorge Sampaio, figura pública em processos verbais. No exercício das suas funções institucionais, durante a “Semana da Educação”, avalia negativamente a educação nacional e a falta de apoio familiar às crianças em idade escolar. A sua legitimidade política confere-lhe poder de (re)conhecimento do estado crítico da educação pré-escolar, básica e secundária, como argumento sustentável da agenda presidencial que deixa assim adivinhar o apoio para eventuais transformações nas políticas educativas, algumas delas em discussão no Parlamento.

Da leitura do resumo, que prossegue a ênfase do título da chamada de primeira página, depreende-se que o evento é publicitado pelo jornal já no seu decurso, dado que o advérbio *ontem* circunscreve no tempo a inauguração da referida actividade presidencial, iniciada em 18 de Janeiro, e que recebe tratamento em duas páginas internas. A expressão da voz de Jorge Sampaio, proferida um dia antes, e mantida no presente da enunciação através do processo da escrita (*afirma*), é actualizada no momento da leitura, como que a anular a barreira temporal que separa os três tempos: o do evento, o da enunciação e o da leitura. No resumo, é ainda referenciado o Palácio de Belém que serve de enquadramento para este anunciar do evento político durante a sessão de apresentação da agenda presidencial. Os

²³² *Correio da Manhã* de 21 de Setembro de 1998. Manchete.

²³³ *Diário de Notícias* de 19 de Janeiro de 1998. Chamada de primeira página com sumário.

comentários do Presidente são reportados em discurso indirecto, com verbos no pretérito perfeito (*afirmou, precisou*), nas duas peças do interior do jornal, onde se torna evidente o reconhecimento político, ao mais alto nível, da presença de violência escolar em algumas escolas portuguesas.

1999

Em Abril de 1999, o *Público* propõe em primeira página o título interrogativo *Seria possível em Portugal?*²³⁴ (Figura III) sobreposto numa imagem a duas colunas e página inteira como que a interpelar os leitores sobre o evento do contexto americano, ocorrido dois dias antes e que o jornal decide designar «*massacre*», no sumário, dado o número de mortes daí decorrentes. A questão levantada a partir do título é direccionada ao universo português, ao “nós”, pela referência genérica a *Portugal*, cimentada numa relação dicotómica com um “eles” do universo dos *Estados Unidos*, em evidência no antetítulo assertivo e factual: *Jovens matam 15 colegas em liceu dos Estados Unidos*. A analogia entre os dois espaços geográficos resulta da interpretação que o leitor, convidado a participar na enunciação, reconstrói dos contextos referidos nos títulos.

O sumário correspondente contém tópicos do cenário americano: *Massacre em directo, contado pelos próprios estudantes, por telemóvel*; o diagnóstico das circunstâncias do acontecimento por uma psicóloga portuguesa que considera aqueles jovens americanos “Perfeitamente normais”. Decorre daí um cruzamento com a realidade portuguesa, chamando a atenção para o número de *ameaças a professores e alunos entre nós* e que *Um em cada dez portugueses está armado*.

É a partir desse conhecimento reconstruído sobre os comportamentos dos “outros” (*jovens* americanos), que o leitor infere condutas nos jovens portugueses, subentendidos pela alusão manifesta a Portugal. A nomeação dos actores sociais incluídos explicitamente decorre de referências genéricas do agente lógico activo plural (*jovens*) que pratica a acção (*matam*) sobre o sujeito passivo (*colegas*). Desta nomeação genérica resultam pessoas anónimas agregadas pela nacionalidade, conjugação da sua faixa etária e actividade escolar (*colegas de liceu*).

Na fotografia de distância pública (Kress e van Leeuwen, 2001), que acompanha esse destaque de 22 de Abril, são evidenciadas relações de proximidade entre dois pares de jovens do contexto americano, a partilharem emoções e sentimentos de pesar por meio de abraços e

²³⁴ *Público* de 22 de Abril de 1999. Manchete sobreposta numa foto a ocupar duas colunas e sumário.

choro que o leitor pode interpretar em relação ao conteúdo global da mensagem, ao mesmo tempo pictórica e linguística. Toda a informação escrita encontra-se sobreposta na imagem: os títulos no topo e a legenda na parte inferior. Ao fundo, vê-se uma viatura que permite inferir um espaço exterior, embora não decifrável explicitamente, o que revela a hiper valorização da vertente emocional associada ao evento em detrimento de outros factores espaciais.

Três dias após a notícia de um novo tiroteio numa escola norte-americana, que fez seis feridos, o tema da tragédia americana merece destaque de primeira página, no *Diário de Notícias*, com o título *Jovens provocam paranóia total nos Estados Unidos*,²³⁵ ilustrativo de processos mentais (*paranóia*) e verbais (*explicações*). São referidos atributos pessoais dos jovens envolvidos e que são relativos ao seu estilo de vestuário. Uma nova chamada em primeira página (*Pais americanos tiram filhos da escola com medo da violência*),²³⁶ em Agosto reitera esse estado mental de “medo, paranóia e pânico”.

É o primeiro caso mortal do contexto americano com destaque em primeira página neste jornal. Os sujeitos anónimos agregados são representados pela sua faixa etária (*jovens*), cujas acções comportamentais (*tiroteios*) desencadeiam processos mentais de *paranóia* a uma escala generalizada (*total*) nos Estados Unidos. No resumo, para fundamentar a afirmação final *É a loucura geral*, na sequência do processo mental de *paranóia*, enfatizado no título, o jornal decide-se por uma amálgama de três eventos com expressão em dois momentos temporais e três espaços geográficos distintos (*Kosovo*, os Estados do *Colorado* e *Geórgia* dos EUA).

A menção geográfica ao Kosovo, a experimentar uma situação de guerra, que na altura fazia parte integrante da *agenda política* e da *agenda dos media* (*dos noticiários*), vem ilustrar uma alteração repentina (por via da locução temporal *de repente*) no alinhamento das notícias dos media. O *Diário de Notícias* reconhece essa viragem com um novo enfoque nos acontecimentos mortais e em massa experimentados nas escolas dos EUA, onde se multiplicam *ameaças de bomba* ou outros processos mentais, verbais (*jovens dizem*) ou materiais tais como *listas de colegas* e planos para destruir escolas. Para reforçar a ideia de paranóia, o jornal refere que a guerra do Kosovo passou então para plano secundário na agenda dos media, segundo este jornal.

²³⁵ *Diário de Notícias* de 24 de Maio de 1999. Chamada de primeira página referente a 2 peças interiores.

²³⁶ *Diário de Notícias* de 14 de Agosto de 1999. Chamada de primeira página com duas peças no interior.

Para a agenda dos media franceses da época, Sandrine Guillerm-Aubertier (1999:37-38) assinala uma tendência contrária à que foi apontada pelo *Diário de Notícias* em relação ao enfoque nos temas da actualidade internacional. Aquela autora apurou que o Kosovo permaneceu o evento estrangeiro maioritário nos jornais *Le Monde*, *Libération* e *Le Figaro*. De modo diferenciado, o evento de Littleton é tratado nesses jornais como «um *fait divers* estrangeiro isolado», a merecer uma reduzida cobertura jornalística, com raras chamadas de primeira página, e sem uma redacção coerente, apesar de disposto na rubrica internacional.

A tragédia de Columbine recebe ainda tratamento noutras peças com data posterior a partir de expressões tais como “vaga de atentados”²³⁷ ou “os diversos incidentes dramáticos”²³⁸ em dois artigos de opinião de Francisco Moita Flores, que faz referência ao evento, comparando-o a outros casos semelhantes, nomeadamente o que ocorrera no ano anterior na cidade de Springfield, no estado de Oregon. O autor do artigo refere-se ao caso de Littleton como o “episódio” mais grave entre vários, vindo assim a contribuir para a ideia de continuidade do processo de assassinato nas escolas americanas, neste caso no espaço geográfico do “Colorado” que é avaliado pelo autor como “o caso mais grave” que resultou na “morte de 12 jovens e suicídio dos seus dois assassinos”.

O arranjo gráfico das primeiras páginas do *Diário de Notícias* sobre a problemática em análise apresenta como matriz dominante rubricas nominais com apenas um vocábulo em maiúscula, a anteceder os títulos impressos sempre em minúscula, enquanto o *Correio da Manhã* prefere as maiúsculas. Na maior parte dos casos, esses títulos são seguidos por resumos ou tópicos em sumário a preparar a leitura da peça que se encontra no interior do jornal.

O trabalhar a informação, a paginação de texto e imagem, seguindo um conjunto de estratégias de concorrência, implica o recurso a diferentes grafismos com resultados de menor ou maior espectacularidade no uso dos títulos e dimensão dos caracteres tipográficos, com traçado maiúsculo ou minúsculo a negro. Assim, a estratégia de valorização das peças jornalísticas, com inserção na primeira página, confere maior destaque e divulgação ao fenómeno da violência escolar e, atendendo ao que a literatura avança sobre a questão, talvez se possa afirmar que o *Correio da Manhã* é o mais sensacionalista dos quatro diários.

²³⁷ *Diário de Notícias* de 31 de Maio de 1999. Artigo assinado por Francisco Moita, intitulado *Televisão assassina* de página inteira a cinco colunas, uma foto de dois soldados, um deles com uma arma.

²³⁸ *Diário de Notícias* de 15 de Novembro de 1999. Artigo assinado por Francisco Moita Flores, intitulado *111 anos de prisão*, de página inteira e uma imagem das mãos de alguém a empunhar uma arma de fogo.

O título assertivo *Disciplina coloca alunos na limpeza e na cozinha*²³⁹ do *Diário de Notícias* acentua algumas das alegadas medidas educativas disciplinares a afectar os sujeitos alunos, designadamente na realização de tarefas de limpeza e, pressupõe-se, na cozinha, sendo omissa a natureza das actividades e os responsáveis por essa decisão. Com chamada de primeira página, percebe-se a partir do sumário que se trata da divulgação dos resultados de um estudo do Sindicato Nacional e Democrático dos Professores que permitiu identificar algumas das sanções a aplicar pelas escolas aos alunos para as infracções leves, graves e muito graves.

No quadro nacional de 1999, a chamada de primeira página *Os novos desafios da Inspeção-Geral de Educação*²⁴⁰ propõe processos mentais recentes, vistos como *novos desafios* tendo como participante a entidade Inspeção-Geral de Educação. A solidez da referência individual, a anteceder o título, é realçada pela nomeação semiformal de Maria José Rau que se encontra em circunstâncias de entrevista pelo jornal *Público*, já que não são encontradas marcas explícitas de assinatura. A notoriedade desta figura singular e feminina advém da sua actividade pública na direcção da referida instituição de educação.

Na manchete *Violência ameaça escolas*,²⁴¹ do *Correio da Manhã* de Junho, a violência personalizada ocorre na forma de ameaça a afectar as escolas não nomeadas, num processo em curso no momento da leitura. Quer o agente que ameaça, quer as pessoas que são ameaçadas, e que a designação *escolas* deixa pressupor que são sujeitos desse universo de referência, sofrem, assim, um processo de exclusão que é superado pela leitura do texto.

Numa foto de pequenas dimensões, que acompanha a chamada de primeira página intitulada *Tribunal libertou professor violento*,²⁴² vêem-se dois homens a sair de um edifício, lendo-se no subtítulo que foi a vingança o motivo para o suposto comportamento do professor: *Machadadas em Mirandela foram por vingança*. Um dos dois homens abotoa o sobretudo, depreende-se que seja o professor pelo atributo *violento* em evidência no título, que se encontra sobreposto na foto, não assinada, nem legendada. Decorrente desse processo atributivo, com identificação de um sujeito singular (*professor*), o leitor é conduzido implicitamente a atribuir-lhe outro atributo, o de *agressor* que pressupõe uma *vítima*. O desenvolvimento do mesmo tópico, no interior do *Jornal de Notícias*, revela que a acção do professor se caracteriza pela destruição de bens materiais, num *acesso de fúria*, tratando-se

²³⁹ *Diário de Notícias* de 27 de Junho de 1999. Chamada de primeira página com sumário.

²⁴⁰ *Público* de 14 de Fevereiro de 1999. Chamada de primeira página e fotografia da entrevistada nomeada.

²⁴¹ *Correio da Manhã* de 11 de Junho de 1999. Manchete.

²⁴² *Correio da Manhã* de 4 de Dezembro de 1999. Chamada de primeira página e foto.

por isso de um acto de *vandalismo*, a testemunhar pelo ecrã de um computador destruído a ilustrar o *rasto de destruição no Conselho Directivo*, lê-se na legenda.



Figura II: Correio da Manhã de 21-9-1998



Figura III: Público de 22-4-1999



Um segundo pico na valorização da violência escolar em primeira página dá-se em 2000 (30 referências), com o *Correio da Manhã* (11 manchetes) a registar o maior número de manchetes de todos os anos e dos quatro jornais. Na relação com os outros diários parece que este último jornal concede mais visibilidade à violência escolar, desde a ênfase da primeira página, que a análise de conteúdo mostra ser preponderantemente nacional e local. O *Jornal de Notícias*, embora com valores menos significativos, também ostenta maior destaque em primeira página em 2000 com cinco manchetes e duas chamadas de primeira página.

Do plano internacional, o *Diário de Notícias* destaca em chamada de primeira página, no mês de Janeiro, os resultados de uma sondagem realizada em Inglaterra que visou inquirir as pessoas a propósito da aplicabilidade dos castigos corporais nas escolas (*Pais ingleses adeptos de castigos físicos nas escolas*).²⁴³ No mês de Maio, o mesmo jornal em entrevista ao presidente do Conselho Nacional de Programas do Ministério da Educação francês (*Luc Férry reconhece falta de autoridade na escola*),²⁴⁴ alerta em chamada de primeira página, para a falta de autoridade da instituição escolar nas sociedades modernas, num quadro relacional problemático entre as gerações mais jovens e as mais velhas.

No mês a seguir, aquele diário cobre o caso de uma escola do Luxemburgo que afectou 25 crianças portuguesas feitas reféns por um tunisino. O evento é divulgado numa chamada de primeira página com o título nominal *Crianças portuguesas reféns em escola do Luxemburgo*.²⁴⁵ Várias crianças, identificadas pela nacionalidade portuguesa e faixa etária, são afectadas pela acção de um sujeito excluído do título que produziu o seu estado de reféns. Infere-se que sejam descendentes de imigrantes portugueses a trabalhar naquele espaço geográfico. Este facto convoca a intervenção de figuras da política nacional, designadamente o Primeiro-ministro, António Guterres, e o secretário de Estado das Comunidades, José Lello, num cruzar de informação entre os dois universos de referência, durante o processo de negociação que termina bem para as crianças.

²⁴³ *Diário de Notícias* de 9 de Janeiro de 2000.

²⁴⁴ *Diário de Notícias* de 20 de Maio de 2000.

²⁴⁵ *Diário de Notícias* de 1 de Junho de 2000. Chamada de primeira página com uma peça no interior.

A cobertura deste acontecimento luxemburguês, que interfere na agenda política do Primeiro-ministro português, prolonga-se ao dia seguinte. O título *Sequestro acaba a tiro*²⁴⁶ enfatiza o desfecho (*acaba*) do processo em curso (*sequestro*) com sequelas para os participantes e meios materiais empregues (*a tiro*), sem qualquer referência às pessoas envolvidas no sequestro que pôs termo às circunstâncias de reféns e provocou a morte do agente (*tunisino*).

Na distribuição das imagens em primeira página, o *Diário de Notícias* estabelece uma relação explícita e de complementaridade entre imagem e legenda, como se verifica na foto do sequestro de crianças portuguesas num infantário do Luxemburgo de que resultou a morte do sequestrador. Na imagem que ocupa a página central a quatro colunas, são visíveis quatro homens junto de uma carrinha de polícia. Dois desses sujeitos anónimos estão de costas voltadas para a objectiva e um deles segura uma criança ao colo a olhar no sentido contrário à câmara. Os outros dois sujeitos, um deles com uma máscara no rosto, são polícias que transportam crianças ao colo e vão em direcção dos outros dois homens.

O enfoque da legenda, associada à imagem, incide em três pontos centrais: o primeiro refere-se às crianças que foram *salvas*; o segundo à criança que é transportada pelo polícia; o terceiro às circunstâncias da acção (*drama*) de tempo (*durou mais de 28 horas*) e espaço (*infantário*):

*Salvas. Uma das crianças sequestradas é transportada ao colo por um agente envolvido na operação. Drama do infantário durou mais de 28 horas*²⁴⁷

Na relação do título *Sequestro acaba a tiro* e imagem, o leitor é posto perante o desenrolar inesperado dos acontecimentos dramáticos do sequestro de crianças que, segundo uma notícia com chamada de primeira página do dia anterior, seriam portuguesas. O título realça o modo (*operação policial*) como terminou o sequestro (*a tiro*) e uma fotografia acentua o êxito como decorreu o processo de resgate das crianças pela acção policial. Uma outra questão determinante no processo de libertação das crianças, referida no subtítulo, foi a falsa entrevista à Televisão que o sequestrador de nacionalidade tunisina acreditou ser verdadeira.

No plano nacional, três fotos desfocadas em primeira página a acompanhar a manchete intitulada *Golpe no crime*²⁴⁸ constroem a experiência estratégica de agentes policiais

²⁴⁶ *Diário de Notícias* de 2 de Junho de 2000. Manchete, uma foto a quatro colunas e uma peça no interior.

²⁴⁷ *Diário de Notícias* de 2 de Junho de 2000. Legenda da imagem.

²⁴⁸ *Correio da Manhã* de 20 de Janeiro de 2000. Manchete com 3 fotos da acção policial

fardados e forças especiais da GNR (entidade nomeada no sumário) a prenderem, *numa operação espectacular*, o *gang* envolvido no assassinato do vigilante de uma escola anónima do Barreiro. A terceira imagem parece dar como parcialmente concluída a actividade das polícias pois um jovem detido, não identificado e com os braços colocados atrás das costas, encontra-se dentro de uma viatura com dois homens do lado exterior, deduz-se que sejam forças policiais à civil. Este tipo de imagem é pouco habitual e até excepção na acção policial em matéria de violência escolar, sendo aquela, prioritariamente, estática numa posição de prevenção e visibilidade junto do perímetro escolar e, raramente, no seu interior. O caso recebe desenvolvimento em duas peças com títulos a evidenciarem acções e processos dos participantes nos eventos noticiados, estando o tribunal, personalizado, na posse do agente que afectou o vigilante.

O evento é também noticiado no *Diário de Notícias* mas apenas em Março de 2001, cerca de um ano após o *Correio da Manhã* ter anunciado a operação da GNR que levou à prisão dos elementos do *gang* envolvidos no assassinio do referido vigilante. No *Diário de Notícias* é dada preferência à cobertura da condenação judicial: *Jovens condenados pela morte de guarda-nocturno*,²⁴⁹ jovens que no *Correio da Manhã* são agregados num *gang*, designação que ocorre no subtítulo da chamada de primeira página do *Diário de Notícias*.

Em Abril, o *Correio da Manhã* propõe numa chamada de primeira página o título *Crianças contra castigos na escola*,²⁵⁰ dando voz aos alunos, nomeados pela sua faixa etária (*crianças*), a exprimirem a sua oposição aos *castigos*, termo que o senso comum e o imaginário perpetuam pelo conhecimento do passado, embora a legislação empregue a expressão «medidas disciplinares». A imagem que acompanha este destaque em primeira página mostra um grupo de cerca de seis jovens alunos com ar sorridente, alguns deles com as mãos levantadas a imitar o sinal de vitória em relação ao tópico *castigos* presente no título. A interpretação da legitimidade dos protestos dos alunos em imagem é assegurada pela escolha neste jornal da expressão pejorativa «castigos», em vez do termo jurídico «sanção» proposto no Estatuto do Aluno então em discussão no Parlamento. Assim, implicitamente, este diário transporta o leitor para um passado e para uma escola que utilizava, como método coercivo, os castigos corporais associados às reguadas, ainda muito presentes na memória das actuais gerações. Cabe ao leitor retirar as conclusões em função da

²⁴⁹ *Diário de Notícias* de 27 de Março de 2001. Chamada de primeira página com subtítulo e sumário.

²⁵⁰ *Correio da Manhã* de 4 de Abril de 2000. Chamada de primeira página com uma foto de um grupo de jovens alunos a exhibir com os dedos da mão direita o símbolo de vitória.

interpretação do conjunto de peças com desenvolvimento do assunto no interior do jornal e da sua experiência de vida ou académica.

A peça de 18 de Maio de 2000 é relativa a um tiroteio numa escola dos Olivais; a de 29 de Maio de 2000 acentua o caso da venda de uma arma invulgar usada pelos alunos no espaço escolar, que o jornal designa por *Isqueiros-navalha*. Este caso serve de motivo para abordar a temática do porte e uso de armas de fogo nas escolas do plano nacional.

O tópico dos *gangs*, em contaminação com a delinquência juvenil e criminalidade como ameaça e mancha de óleo, já tratado em 1998 pelo *Correio de Manhã*, é retomado em 2 de Julho 2000 numa manchete do *Público* com desenvolvimento num misto de reportagens sobre a ascensão deste tipo de organização nas “zonas-problema” de Lisboa. O grafismo da fotografia que ilustra esta manchete com foco na actualidade nacional, disposta em duas colunas centrais em página inteira e títulos sobrepostos com o nome do autor, vem na linha de uma imagem do ano anterior relativa ao caso Columbine do contexto americano que parece assim influenciar as escolhas redactoriais de representação pictórica. A diferença entre ambas as fotografias está na ausência de pessoas na imagem representativa da realidade portuguesa, onde é apenas visível a sombra de uma figura masculina não identificável pela sua fisionomia.

A simbologia enigmática da foto, pela falta de luminosidade, a sugerir o lado obscuro e desconhecido de um submundo, prepara o leitor para a viagem que o *Público* se propõe fazer, juntamente com ele (leitor). A imagem constrói a representação de sujeitos anónimos *agregados* em grupos (*gangs*) a viver num mundo associado à marginalidade e ao crime, percebido também pela focagem nos desenhos quase imperceptíveis de um muro, com sinais de um líquido a escorrer, onde se pode ler a expressão «BAD», um estrangeirismo posto em relação com a semântica de *gang*. Resulta, portanto, a articulação entre o conteúdo do texto jornalístico e a imagem assinada por Daniel Rocha, cujo nome é também inscrito na foto, vindo esta a sobrepor-se aos demais tópicos a figurarem em primeira página da edição do *Público*.

O título nominal *Ataque à violência nas escolas*²⁵¹ em manchete no *Correio da Manhã* emprega o discurso militar, usando o nome *ataque*, em vez do verbo “combater”, visível numa manchete de 1998 no mesmo jornal, como se viu. É igualmente verificável no título assertivo *FNE «combate» insegurança*²⁵² do *Diário de Notícias*, que elegeu como alvo da

²⁵¹ *Correio da Manhã* de 2 de Outubro de 2000. Manchete.

²⁵² *Diário de Notícias* de 1 de Agosto de 2000.

acção dos sujeitos, agregados na entidade sindical FNE, a «insegurança» em vez da «violência» evidenciada naquele jornal. Em ambos os jornais são produzidos processos comportamentais dos sujeitos institucionais incluídos genericamente (*FNE*), no título do *DN*, e sujeitos pressupostos no título do *CM* como agentes lógicos e sem referência às pessoas afectadas pelas suas acções.

Os tópicos que expandem o espectro do título do *Correio da Manhã* de 2 de Outubro retomam temas como a subida da *criminalidade* e a perfilhação de *medidas* no âmbito da “*Escola Segura*”, a partir da proposta de um *grupo de trabalho* não especificado, de que se infere a possibilidade de alteração do estado de coisas na sociedade e nas escolas. Um desses tópicos é factual e estabelece uma relação percentual dos acontecimentos do presente em relação a valores do passado recente (*no último ano*) para anunciar uma curva ascendente superior a 60%: *Criminalidade nos estabelecimentos de ensino subiu 63% no último ano*.

O segundo tópico deixa prever mudanças no futuro a partir dos processos comportamentais e verbais de um *Grupo de trabalho* [que] vai *apresentar ao Governo medidas susceptíveis de tornar mais eficaz o programa ‘Escola Segura’*. Neste caso, a previsibilidade anunciada para as acções comportamentais das pessoas agregadas no sujeito colectivo *Grupo* pela sua actividade (*trabalho*) tem a finalidade de actuar sobre as experiências comportamentais de sujeitos anónimos agregados à entidade institucional, nomeada genericamente *programa ‘Escola Segura’*. Por esta via, o momento presente, actualizado pela leitura em relação ao passado, é de balanço e reconhecimento de processos e circunstâncias concretas, percebidos como pouco eficazes. Este poder de cognição desencadeia processos mentais de vontade de mudança e determina a definição de novas *medidas* (inferem-se processos verbais escritos) para a promoção de acções futuras mais eficazes, em termos de eficácia do referido programa.

A manchete interpretativa *Escolas de más virtudes*²⁵³ (Figura IV) do *Jornal de Notícias* está ancorada em três itens que reflectem um diagnóstico da criminalidade, reacção dos pais e professores e medidas políticas para reforço da vigilância: *Criminalidade cresceu mais de 63% no último ano lectivo; Professores e pais estão revoltados com aumento de*

²⁵³ *Jornal de Notícias* de 4 de Dezembro de 2000. Manchete. Um título algo parecido com este surgiu no *Expresso* em 13 de Fevereiro de 1999 (*Escolas marginais*), tendo provocado indignação na comunidade educativa da Escola Secundária da Ameixoeira, segundo um elemento da Comissão Instaladora que reagiu ao artigo numa carta dirigida ao jornal que decidiu publicá-la em 1 de Maio do mesmo ano. Além de algumas críticas apontadas ao artigo, reprova-se o emprego do atributo “marginais”, que pressupõe a existência de pessoas com condutas à margem da lei, ou seja criminosos, ou ainda a ideia de que se trata de escolas que não se enquadram dentro dos parâmetros da normalidade, considerando-se mais correcta a expressão “marginalizadas”, a evidenciar o estado discriminatório das escolas.

violência; Administração Interna prepara novo programa para reforçar vigilância. Os valores apresentados pelo *JN* e pelo *CM* não coincidem totalmente. A *criminalidade* e a *violência* são fenómenos em curva ascendente, enquanto a *vigilância* atravessa um impasse por falta de decisão política, em tempo incerto. Menciona-se um *novo programa* da responsabilidade da *Administração Interna*, entidade colectiva, nomeada no singular com supressão da referência ao Ministério que confere à medida um cunho político.

Em relação à violência, em vez de informação factual, são antes enfatizados sentimentos experimentados por professores e pais (*estão revoltados*) na sua percepção negativa do processo de crescimento da violência. Não são nomeados os agentes lógicos dessa violência e os alunos são suprimidos. O próprio título nominal, atrás enunciado, sugere uma representação global negativa, fazendo alusão às *más virtudes* das escolas, entidades personificadas e simbólicas a que são atribuídas experiências indicadoras do clima de criminalidade e violência que aí se vive, a justificarem maior reforço de vigilância, a que faz alusão o Presidente da República, Jorge Sampaio, quando pede às escolas uma actividade mais consciente e atenta.

Duas chamadas de primeira página, referentes ao ano de 2000, apresentam títulos (abaixo apresentados) relativos a essas práticas em duas escolas afectadas pela acção de sujeitos não nomeados, uma é diferenciada pelo seu nome próprio (*Clara de Resende*). No segundo caso, é especificado o espaço geográfico onde se insere a instituição escolar (Trafaria). Os tópicos a acompanhar o primeiro título de estrutura frásica passiva, anunciam o estado de um sujeito (*vigilante*) afectado (*algemado e maltratado*) pela acção de sujeitos genéricos (*indivíduos*) a que são ainda atribuídas as acções de *destruição* e de *roubo*, por inferência das instalações e dos equipamentos da escola referenciada no título.

*Assaltada Escola Clara de Resende*²⁵⁴

*Violência na escola da Trafaria*²⁵⁵

²⁵⁴ *Jornal de Notícias* de 2 de Março de 2000. Chamada de primeira página.

²⁵⁵ *Jornal de Notícias* de 29 de Novembro de 2000. Chamada de primeira página com uma foto a 4 colunas a suplantam a visibilidade da manchete que se estrutura em torno do imposto automóvel e dos carros de luxo.



Figura VI: *Jornal de Notícias* de 29-11-2000.

A atitude calma das crianças em imagem contraria assim o conteúdo semântico do principal tópico do título – a violência – e do respectivo subtítulo que constrói os alunos como agressores de que se pode inferir os docentes e não docentes como vítimas afectadas por aqueles alunos: *Professores e funcionários queixam-se de agressões, verbais e físicas, dos alunos*. Como sublinha Anders *et al.* (1998:192), a construção da representação visual, na relação com os títulos e texto, potencia distorções na construção de significados que podem ser percepcionados e interpretados diferentemente pelos leitores. Assim, o uso da imagem na imprensa é de complementaridade ou de contradição conforme o enfoque da câmara e as escolhas que se operam para a sua aplicação nas matérias das peças jornalísticas.

A manchete *Terror à porta das escolas*²⁵⁶ do *Correio da Manhã* prolonga-se em dois itens em sumário: *Queixas à PSP e GNR referem perto de mil casos de furtos e roubos de Janeiro a Julho*; e *Na Venteira, Amadora, os estudantes já nem relógios podem usar*. Sublinha o estado mental (*terror*) dos sujeitos não incluídos, tendo a «porta» como fronteira entre dois universos: o exterior que parece ameaçar o interior da escola. O tópico é tratado em cinco peças jornalísticas estruturadas a partir de dados de fontes oficiais como a PSP e a GNR, do período de Janeiro a Julho, fazendo referência à periferia de Lisboa, na cidade da Amadora, localidade da Venteira.

2001

²⁵⁶ *Correio da Manhã* de 17 de Novembro de 2000. Manchete.

Os valores da Tabela 2 acusam ainda um terceiro pico no ano de 2001 com o *Público* (10 chamadas) a evidenciar um aumento substancial de peças, comparativamente com os valores apurados para 1999 e 2000 (1 por ano) e sem qualquer referência em primeira página no ano de 1998. Em termos comparativos, o *Público* e o *Diário de Notícias* conferem maior valorização ao tema da violência escolar em primeira página na forma de chamada, assim como o *Jornal de Notícias*, ainda que neste com menor preponderância.

A manchete *Tolerância zero nas aulas*²⁵⁷ do *Diário de Notícias*, com título nominal, acentua o tópico da *tolerância zero* a que estão inerentes processos verbais (*apelo, reivindicações*) da Federação Nacional do Ensino e Investigação (FENEI), já incluída em peças do ano anterior. Esta entidade é nomeada no sumário subsequente à manchete onde é também aclarado o motivo circunstancial para semelhante processo. Trata-se do resultado de um inquérito que revelou a existência de insegurança na *sala de aula*, no *recreio*, no *portão* e nas *traseiras da escola*. De entre os três espaços apontados o jornal opta pela referência às “aulas”, o que pode ser interpretado pelo leitor simultaneamente como «nas salas de aulas» (espaço) ou «durante as aulas» (tempo). O subtítulo evidencia o vocábulo *violência* e refere a entidade colectiva FENEI, a *federação de professores*, a que estão ligados processos verbais de exigência (*exigir*), junto do Governo que possui o poder de decretar medidas legais para a aplicação de sanções aos alunos para as infracções na escola e atribuir subsídios aos docentes vítimas de violência.

Na qualidade de figura pública da cena política, o Presidente da República, Jorge Sampaio, aparece de novo referenciado em assuntos da educação, num título com chamada de primeira página (*Jorge Sampaio exige mais autoridade para os professores*)²⁵⁸ e enfoque na autoridade dos docentes. É no exercício dessa sua actividade política, que lhe confere o estatuto com poderes legitimados pelo sufrágio universal, que se inscreve a expressão de voz de exigência (*exige*) de *mais autoridade* para os sujeitos agregados na categoria *professores*, ou de pedido (*pede*) de mais atenção às escolas. No desenvolvimento do tópico em foco na primeira página, o Presidente é representado em processos verbais e mentais de exigência e vontade de mais autoridade (*Sampaio quer mais autoridade*)²⁵⁹ na relação pedagógica entre alunos e docentes. Reforça-se, assim, publicamente o valor simbólico da escola e da figura do professor como tributo para a estabilidade colectiva e a ordem escolar necessárias, para compensação do caos percepcionado pela lente da actividade política ao mais alto nível.

²⁵⁷ *Diário de Notícias* de 29 de Janeiro de 2001. Manchete com sumário.

²⁵⁸ *Diário de Notícias* de 22 de Março de 2001. Chamada de primeira página, foto de Jorge Sampaio.

²⁵⁹ *Diário de Notícias* de 22 de Março de 2001. Notícia desenvolvida.

A manchete *Escolas apertam disciplina*²⁶⁰ sublinha uma actividade atribuída à entidade genérica e personalizada *escolas* (o plural sugere maior extensão) para materializar processos transitivos com fenómenos abstractos (*apertam disciplina*), pressupondo mais rigor na disciplina escolar. No sumário, o Ministério da Educação, na qualidade de instituição reguladora, é anunciado como o responsável pelas *novas medidas* que iriam permitir legitimar a actividade disciplinar das escolas anunciada na manchete. Todavia, não é especificado o carácter legal do documento que estabelece *a dispensa de processo em casos de mau comportamento grave*. A ênfase recai em duas entidades oficiais, numa relação de dependência, e não nas pessoas que realizam as acções: o Ministério da Educação legisla e as escolas procedem à aplicação das novas medidas legisladas, uma acção ainda por concretizar no momento do processo da escrita e da leitura.

Num tópico presente na manchete do *Correio da Manhã* do mês de Maio, os processos circunstanciais de «risco», evidenciados no título *Crianças em risco nas escolas*,²⁶¹ prendem-se com o caso de agressão sexual em Roussa (Pombal). Trata-se de um motivo circunstancial que determina processos verbais (*alerta*) para denunciar a *falta de pessoal auxiliar em milhares de estabelecimentos do 1º ciclo do ensino básico*.

São também experimentados processos materiais concretizados no fechamento de escolas como reacção ao clima instável percepcionado que o *Correio da Manhã* destaca na chamada de primeira página *Desordem obriga a fechar escola da Damaia*.²⁶² Uma fotografia de pequenas dimensões tem foco na entrada da *Escola Secundária*, identificada pelo nome *Azevedo de Neves*, escrito no muro junto do portão. As pessoas incluídas na imagem, umas no interior e uma outra (feminina) no exterior da escola, não estão identificadas. Este género de imagem, embora em maiores dimensões, é bastante comum na globalidade da cobertura jornalística do fenómeno evidenciando uma escola em particular, identificada pelo nome ou localidade onde se encontra inserida. A imagem do portão da escola, junto do qual um muro apresenta habitualmente o nome do estabelecimento, incluindo ou omitindo pessoas, dentro ou fora do recinto escolar, é de fácil acesso aos jornalistas e às objectivas dos fotógrafos. A controvérsia que pode resultar da sua divulgação nos diferentes jornais prende-se com o ângulo (positivo ou negativo) da cobertura jornalística que cada jornal se propõe realizar.

²⁶⁰ *Correio da Manhã* de 23 de Março de 2001. Manchete.

²⁶¹ *Correio da Manhã* de 17 de Maio de 2001. Manchete e sumário.

²⁶² *Correio da Manhã* de 23 de Novembro de 2001. Chamada de primeira página.

São os espaços implícitos de recreio dos estabelecimentos escolares que estão em foco na manchete do *Diário de Notícias*, intitulada *Recreios são perigosos*²⁶³ a anunciar os resultados de um estudo da Universidade do Minho. Beatriz Pereira (nomeada no sumário) que conduziu a pesquisa define esses locais como os «*mais violentos nas escolas do primeiro e segundo ciclos*», designando-os «a terra de ninguém». O adjectivo *perigoso* no plural pode sugerir a percepção dos recreios como «espaços» e «tempo» de diversão, de liberdade, sem regras claras a limitar os corpos. São olhados como lugares de vigilância reduzida dos adultos, embora necessários para garantir o encontro de crianças e jovens em idade escolar. O perigo das relações interpessoais entre esses jovens não está propriamente no espaço em si nem nos objectos que o constituem, está sim nos problemas decorrentes do «*espaço vazio sobre o qual ninguém tem responsabilidade (...) a terra de ninguém*», segundo o estudo sobre o *bullying* realizado por aquela investigadora.

2002

Como se referiu, o ano de 2002 destaca-se pela maior valorização da violência escolar em primeira página com um total de 51 referências das quais 25 são manchetes e 26 chamadas de primeira página. Enquanto no *Diário de Notícias* é relativo o equilíbrio entre as duas formas de expressão (oito manchetes e nove chamadas), a maior ênfase neste jornal de todos os anos, no *Público* a opção vai para a prevalência de chamadas de primeira página (onze) em detrimento das manchetes (três) com foco na actualidade portuguesa. O *Correio da Manhã* (nove manchetes e três chamadas) e o *Jornal de Notícias* (cinco manchetes e três chamadas) mostram preferência pela forma de manchete para a valorização da actualidade internacional com foco no caso mortal de Gutenberb de 27 de Abril, na Alemanha.

O *Diário de Notícias* e o *Jornal de Notícias* revelam proximidade no recorte do quotidiano propondo o valor-notícia da usurpação dos bens de terceiras pessoas, actividade que ambos os jornais decidem designar por *roubo*. No primeiro jornal, a manchete *Roubos aumentam dentro das escolas*²⁶⁴ sublinha o crescimento das referidas actividades no espaço interior da escola. No segundo jornal, a manchete com o título nominal *Roubos*,²⁶⁵ em caixa alta, a imagem de um ténis e de um telemóvel merecem reparo pela sua natureza simbólica representativa das actuais gerações mais jovens, sobretudo adolescentes, na sua forma de se relacionarem com os seus pares. São objectos desejados em função das marcas em voga e do

²⁶³ *Diário de Notícias* de 9 de Abril de 2001. Manchete com subtítulo e sumário.

²⁶⁴ *Diário de Notícias* de 2 de Fevereiro de 2002. Manchete com subtítulo e sumário.

²⁶⁵ *Jornal de Notícias* de 17 Fevereiro de 2002. Manchete.

valor monetário que lhes está associado, por uma questão de visibilidade e status social. São por isso mesmo sugestivos de furto nas escolas, onde se dá o encontro de uns e de outros, aqueles que os possuem e aqueles que os desejam para si próprios ou para revenda no mercado paralelo.

É notório o uso abusivo de telemóveis, durante as aulas para troca de mensagens, e também dos mais recentes MP3 para ouvir música ou como factor de perturbação e desrespeito pelo regulamento interno. Os furtos destes objectos entre alunos tornaram-se paradigmáticos, excessivamente vulgares na escola, pese embora a instalação de sistemas de vigilância interna em alguns dos espaços para intimidar os prevaricadores. A polícia desaconselha o uso de telemóveis caros, na sequência da “vaga” de furtos desses objectos dentro e na periferia das escolas.

O enfoque exclusivo nas actividades dos sujeitos (*roubos*) determina a exclusão dos mesmos do título e o apagamento de qualquer referência ao espaço e tempo das acções concluídas. É o sumário que esclarece o leitor sobre os participantes no processo referidos pela sua faixa etária jovem e enquanto sujeitos genéricos que experimentam a vontade de possuir bens materiais (*querem ter telemóveis e roupa de marca*).



Figura VII: *Público* de 12-5-2002



Figura IX: *Diário de Notícias* de 29-01-2002

Figura VIII: *Correio da Manhã* de 23-01-2002



Figura X: *Correio da Manhã* de 27-4-2002

Os resultados do inquérito realizado pela Federação Nacional dos Sindicatos da Educação (FNE), nas escolas a nível nacional, obtiveram honras de primeira página numa manchete do *Público*. O título extenso privilegia a percepção e voz dos docentes em discurso indirecto: *Nove em dez professores afirmam que a indisciplina aumentou nos últimos anos*²⁶⁶ (Figura VII).

O sumário respectivo prevê num tempo futuro o envio do documento ao «ministro da Educação», para o conhecimento oficial das conclusões do inquérito, entre as quais o jornal retira que «Para a esmagadora maioria (88 por cento) dos professores não há qualquer dúvida: a indisciplina na escola tem crescido nos últimos anos. E é no 1º ciclo que esse aumento mais se nota. Esta é uma das principais conclusões de uma consulta nacional feita pela Federação Nacional dos Sindicatos da Educação (FNE). Os resultados foram ontem apresentados. Mostram ainda que tanto quem dá aulas como quem faz parte dos órgãos executivos das escolas não poupam críticas ao estatuto disciplinar dos alunos e às

²⁶⁶ *Público* de 12 de Maio de 2002. Manchete com subtítulo e sumário. No interior do jornal uma notícia desenvolvida, peça principal, assinada por Fernando Basto, a quatro colunas, com estatísticas da FNE, 1 imagem com legenda da sala de aula com 2 alunos. Secção Sociedade.

limitações burocráticas por ele impostas. O documento, com as respostas recolhidas acerca de assuntos diversos, vai ser enviado ao ministro da Educação».

Se os resultados da inquirição apontam uma expressividade percentual aproximada (*nove em dez professores*) do aumento da indisciplina escolar, evidenciada no título da manchete, no sumário é especificado o valor significativo de 80 por cento de professores a apontarem o dedo à burocracia do procedimento disciplinar, assim como à sua complexidade e morosidade. A forma verbal “*afirmam*”, no presente, evidencia processos verbais atribuídos aos docentes, actualizando o conteúdo da sua mensagem para o momento da leitura. O jornal valoriza o conhecimento experimentado destes sujeitos agregados, que exercem funções profissionais num local não identificado mas que é pressuposto pela simples menção da referida profissão.

O seu poder de *cognição*, manifestado num inquérito referido no subtítulo, sugere duas asserções avaliativas, em relação a fenómenos do passado recente: por um lado, o reconhecimento da presença de indisciplina e, por outro lado, a apreciação de que a indisciplina *aumentou nos últimos anos*. A expressão temporal *nos últimos anos* constrói uma representação sobre o passado, desprovida de objectividade por falta de distinção concreta dos anos para que remete.

O *Jornal de Notícias* também divulga os resultados do inquérito da Federação Nacional dos Sindicatos da Educação (FNE), realizado junto de 574 educadores, 6017 professores e 1027 pessoal não docente que permitiu identificar *muitos males*, as circunstâncias negativas da *saúde das escolas* portuguesas. Dos resultados apurados, o jornal destaca em primeiro lugar *um crescendo da indisciplina* e depois a *Reforma do Básico*, também designada *Reorganização curricular*, a Avaliação aferida, os exames do 12º ano, apresentando para o efeito dados estatísticos.

Numa chamada de primeira página, a remeter para a última, o *Jornal de Notícias* faz notar que a *Violência nas escolas já atinge 3494 pessoas*.²⁶⁷ A expressão adverbial “já” enfatiza um processo conclusivo em relação ao presente da escrita e à percepção de um acréscimo de violência que afecta um número maciço de sujeitos referenciados genericamente (*pessoas*). No *Diário de Notícias*, a indisciplina que incide maioritariamente nos jovens alunos, referenciados pela sua camada etária situada entre os 10 e os 15 anos, origina a manchete *Indisciplina é mais grave dos 10 aos 15 anos*,²⁶⁸ a resultar na ideia de

²⁶⁷ *Jornal de Notícias* de 2 de Fevereiro de 2002. Chamada a remeter para a última página.

²⁶⁸ *Diário de Notícias* de 9 de Setembro de 2002. Manchete com 5 tópicos.

mudança negativa do estado de coisas pelo recurso à adjectivação (*mais grave*) e ao verbo aumentar (*aumentam*).

É exemplo da atitude policial, em matéria de vigilância, a manchete *Escolas mais vigiadas*²⁶⁹ (Figura VIII) de Janeiro, que enfatiza o policiamento local e vigilância das escolas de Marvila e Musgueira, entre outros estabelecimentos problemáticos da cidade de Lisboa. O sumário reforça o enfoque no policiamento do perímetro escolar: *Polícia Municipal de Lisboa assegura, desde ontem, plantões às portas de três estabelecimentos de ensino básico, em Marvila e na Musgueira; Rondas das forças de segurança da Câmara garantem ainda o controlo de outras escolas problemáticas*. A fotografia de pequena dimensão em *distância pública* que acompanha a manchete mostra três polícias fardados no espaço de recreio de uma escola, junto de um pavilhão de madeira, à frente do qual está uma criança a brincar. O leitor pode interpretar o local representado em imagem como uma das três escolas de bairros de Lisboa (*Marvila e Musgueira*), referenciados nos tópicos do título da manchete. Não é mencionada qualquer identificação individual destas pessoas que são apreciadas na sua actividade (*vigilância*) profissional (polícia) pela farda que vestem.

O destaque do *Diário de Notícias* (9 chamadas e 8 manchetes), numa manchete de 29 de Janeiro, vai para a intenção do Conselho Nacional de Educação de uma maior aplicação de penas por agressão a professores, expressa num parecer sobre «Indisciplina nas Escolas». Em 2 de Fevereiro, uma manchete faz a divulgação pública dos dados do Gabinete de Segurança o Ministério da Educação que apontam para o aumento da violência escolar nos anos de 2000 e 2001. A percepção do aumento de indisciplina, em especial no ensino básico, é retomada numa outra manchete do mesmo jornal em 9 de Setembro, em tempo de regresso às aulas que mereceu uma cobertura jornalística ao longo de duas semanas para realizar o balanço nacional de diferentes itens da educação escolar. No cruzamento com outros universos de referência da actualidade internacional, em países como a França, Inglaterra e EUA, o jornal propicia o alargamento do tema em três páginas dando preferência às fontes oficiais.

Na manchete *Penas pesadas para agressões a professores*²⁷⁰ (Figura IX) é empregue o termo *penas* seguido do atributo *pesadas* para designar a intensidade de penalização agravada para os sujeitos agentes de agressão, não nomeados, tendo os professores como

²⁶⁹ *Correio da Manhã* de 23 de Janeiro de 2002. Manchete seguida de dois tópicos e uma foto a uma coluna de três polícias junto a um pavilhão pré-fabricado, assinada por Tiago Sousa Dias.

²⁷⁰ *Diário de Notícias* de 29 de Janeiro de 2002. Manchete com uma foto de uma sala de aula com actores.

afectados. A peça do interior do jornal não sustenta a ideia do agravamento de penas em ênfase na manchete.

Comparativamente aos outros diários, o *Jornal de Notícias* (cinco manchetes e três chamadas) confere menos ênfase ao tema da educação e ao fenómeno da violência escolar por via do destaque em primeira página. Faz referência em 17 de Fevereiro ao tópico dos *roubos* em ascensão nas escolas, tema também enfatizado no *Diário de Notícias*, no início do mesmo mês, deixando transparecer afinidades entre ambos os jornais no que respeita às temáticas eleitas em igual período. Em 28 de Abril, aquele diário anuncia em manchete um *Impasse no ensino*²⁷¹ sustentado por quatro itens: a suspensão da revisão curricular, o regresso dos exames no ensino básico, a incerteza das medidas políticas no que toca à educação e, por último, a disciplina e o reforço da autoridade dos docentes. Este último tema é empregue com alguma regularidade no discurso dos falantes.

A manchete intitulada *Gangues aumentam violência na escola*²⁷² do *Jornal de Notícias* admite a interferência dos *gangs* no contexto escolar para a prática de crimes como a «agressão», «vandalismo», «roubo» e «posse de armas», referidos no subtítulo para os anos anteriores a 2002 (ou seja, 1998, 1999, 2000, 2001). Nesse período dá-se a contaminação da delinquência juvenil com a violência escolar como ameaça e mancha de óleo em ênfase em duas manchetes de anos anteriores: a de uma reportagem de 2000 do *Público* (*Viagem ao interior dos 'gangs' da Grande Lisboa*)²⁷³ e a do *Correio da Manhã* (*Disparo nos 'gangs' de jovens*),²⁷⁴ em 2001, com a divulgação de um estudo oficial sobre os grupos desta natureza. O livro *O Gang e a Escola* de Joana Barra da Costa e do oficial da PSP, Sérgio de Araújo Soares, com prefácio do criminologista José Martins Barra da Costa, estabelece a analogia entre a criminalidade praticada por este tipo de organização juvenil e a agressividade e violência nas escolas.

A manchete do *Jornal de Notícias* com o título nominal *Violados*,²⁷⁵ de caixa alta, enfatiza o tópico do estupro com o agente excluído e os sujeitos passivos agregados não nomeados. O pequeno formato do título e a pouca informação transmitida suscita a leitura imediata do sumário que contém o quadro de referência do “dito” num único tópico. São relatadas duas situações de violação com actores sociais afectados mas que decorreram em

²⁷¹ *Jornal de Notícias* de 28 de Abril de 2002. Manchete.

²⁷² *Jornal de Notícias* de 21 de Junho de 2002. Manchete.

²⁷³ *Público* de 2 de Julho de 2000. Manchete.

²⁷⁴ *Correio da Manhã* de 26 de Maio de 2001. Manchete.

²⁷⁵ *Jornal de Notícias* de 12 de Julho de 2002. Manchete a incidir no caso de duas alunas e de um menino.

locais distintos. Uma situação passou-se numa escola da Grande Lisboa, mais precisamente na sala de aula, local simbolicamente representativo do poder do professor, afectando duas alunas, uma de oito e outra de dez anos, tendo como agente um professor (*pelo professor*).

Simultaneamente, o jornal dá continuidade ao tópico anterior, cobrindo um segundo caso, desta feita com expressividade no universo de referência exterior à escola, em concreto no parque infantil, local público de diversão. O agente é um sujeito anónimo representado pela sua faixa etária (*idoso*) em contraste com a camada etária do *menino*, afectado pela acção do primeiro interveniente de que resulta uma responsabilidade distinta e consequente ilegitimidade e ilegalidade de semelhante prática horripilante a propiciar provavelmente a indignação nos leitores. Na prática ilícita de violação, percebida como abuso (*abusadas*) sobre *alunas* de 8 e 10 anos e um *menino* de 7 anos, a identificação dos actores, mantidos no anonimato, é conseguida pela idade (7, 8 e 10 anos), género e papel social (*alunas*).

Do contexto internacional, o *Correio da Manhã* e o *Jornal de Notícias*, em 27 de Abril 2002, fazem manchete do evento mortal de dois alunos, catorze professores, um polícia e o suicídio do aluno responsável pelo acto, numa escola alemã, em Gutenberb, três anos após ter decorrido um acontecimento semelhante nos EUA, o chamado caso Columbine. É o episódio de violência escolar que merece maior ênfase no primeiro jornal, a avaliar pelo desenvolvimento do tema no cruzamento nacional e estrangeiro do fenómeno desse dia. O destaque de primeira página do *Correio da Manhã*, a referir no sumário o assassinato e morticínio e posterior suicídio do agente (aluno) que produziu o efeito mortal, origina a manchete assertiva *Ódio mata em escola alemã* (Figura X) com uma fotografia e desenvolvimento em dez peças jornalísticas. A simbologia do título desvenda a experiência negativa de *ódio* de um sujeito, referenciado no sumário no seu papel de aluno e faixa etária de 19 anos, cujo estado mental é percebido como motivo para a acção que afectou mortalmente os sujeitos.

A fotografia de *distância íntima* ou *pessoal* (Kress e van Leeuwen, 2001), a três colunas, assinada por Sascha Fromm/Reuters, que acompanha a manchete do *Correio da Manhã*, é sugestiva de sofrimento colectivo na presença de uma jovem rapariga, que está a chorar, de frente para a câmara, envolta pelo braço de alguém recortado pela objectiva. A imagem parece dar continuidade à significação negativa do título (*ódio*), com grafismo de caixa alta, a acentuar a carga dramática do acontecimento a partir das emoções de pranto suscitadas pela imagem, em consequência do estado mental sugerido no título.

Por sua vez, o *Jornal de Notícias* apresenta uma manchete com o título nominal *Massacre na escola*²⁷⁶ a evidenciar a condição factual do evento designado *massacre*, dando ênfase ao local (*na escola*) do universo de referência da Alemanha, designada no subtítulo, país em que o agente lógico *aluno*, por motivo de *expulsão*, produz o efeito material de matar: *Na Alemanha, aluno vinga-se da expulsão, mata 14 professores, dois estudantes, um polícia e suicida-se* por fim. A vingança por ter sido expulso é o motivo apresentado para a acção do aluno, não se fazendo alusão ao motivo concreto que determinou a sua expulsão, nem aos agentes que o excluíram do sistema de ensino do país em questão. O tópico do suicídio do aluno, a quem é atribuído o massacre, evidencia um comportamento semelhante a alguns casos dos tiroteios nas escolas americanas.

A fotografia de *distância pública* (Kress e van Leeuwen, 2001) da AP, relativa à manchete do evento alemão de 27 de Abril, ocupa duas colunas centrais em página inteira e títulos sobrepostos no topo da imagem, sendo o título de caixa alta. As pessoas mostradas na imagem estão num espaço exterior não identificável de costas voltadas para a objectiva (uma delas exibe uma arma de fogo), à excepção de dois indivíduos que se encontram dentro de uma viatura da polícia e são vistos de frente. Este enquadramento dramático do evento resulta no seu conjunto do cromatismo da imagem e do título e em especial do dinamismo da encenação dos momentos subsequentes ao “massacre”, comparável a um filme policial.

No mesmo dia, o *Público*, embora coloque em manchete um tema da política interna, as dimensões da fotografia a três colunas e meia página da chamada de primeira página sobre o evento alemão relegam para segundo plano a actualidade nacional, pelo menos do ponto de vista pictórico que interfere na percepção do leitor. O título factual e assertivo *Jovem mata 17 pessoas numa escola alemã*,²⁷⁷ com sumário e fotografia de quatro jovens, dois dos quais abraçados, evidencia um agente lógico singular (*jovem*) cujo acto material (*matar*) afecta pessoas anónimas agregadas (*17 pessoas*), no universo de referência de uma escola alemã. O tempo presente da forma verbal *mata* actualiza a informação para o momento da leitura, enquanto no título da peça interior do jornal (*Jovem armado matou a tiro 17 pessoas numa escola alemã*)²⁷⁸ o verbo é grafado no pretérito perfeito (*matou*), dando a acção como concluída por meio do uso de armas. O jornal prolonga a cobertura deste caso ao dia seguinte

²⁷⁶ *Jornal de Notícias* de 27 Abril de 2002. Manchete a duas colunas e letra maiúscula, com um subtítulo também a duas colunas, ambos sobrepostos numa fotografia de plano médio a três colunas.

²⁷⁷ *Público* de 27 de Abril de 2002. Chamada de primeira página da. Agência Reuters.

²⁷⁸ *Público* de 27 de Abril de 2002. Notícia desenvolvida a três colunas, assinada pela correspondente em Frankfurt, Helena Ferro de Gouveia, com foto de distância pessoal de jovens abraçados e legenda a acentuar o seu estado de choque. Secção Sociedade.

com o título *Alemanha procura “explicações” para o tiroteio no Liceu Gutenberg*²⁷⁹ a acentuar processos mentais (*procura “explicações”*) num desvendar de motivos que desencadearam a acção do autor dos disparos que afectaram mortalmente várias pessoas.

A fotografia do evento alemão recupera o padrão infográfico de uma imagem anterior, relativa ao *massacre* de Columbine em 22 de Abril de 1999, contendo ambas as fotos, assinadas por autores estrangeiros da agência Reuters, uma forte carga dramática, com os sujeitos jovens abraçados, em estado de pranto. Trata-se de uma imagem central na primeira página, em grande plano, com quatro jovens, meio corpo, estando um rapaz e uma rapariga abraçados. Esta imagem de 2002, usada pelo *Público* para o contexto alemão, faz também parte integrante das escolhas do *Correio da Manhã*, nesse mesmo dia, mas para acompanhar uma peça jornalística sobre o aumento da violência e insegurança nas escolas portuguesas.

O sumário refere que *um jovem armado de 19 anos matou ontem, num liceu, em Erfurt, na Alemanha, 17 pessoas, 14 das quais eram professores, suicidando-se de seguida. O autor dos disparos, um ex-aluno expulso da escola há alguns meses, terá tido como possível motivo a frustração de, por duas vezes, não ter sido admitido aos exames de acesso à universidade. Este foi o maior massacre de sempre numa escola na Europa, desde o tiroteio de Dunblane, na Escócia, em 1996.*

3. Disposição morfológica das peças jornalísticas

A violência escolar reportada adquire valorização diferenciada de maior ou menor destaque consoante o aspecto gráfico das peças e a sua distribuição na página de modo a conferir-lhes o estatuto de peça principal ou peça secundária. A organização das mesmas vai para uma peça principal, com uma extensão de cinco a dez parágrafos, e encabeçada pela concentração de informação nos títulos e imagens mais legendas que, em conjunto, convidam o leitor a percorrer a matéria apresentada para leitura. As peças secundárias a versar o mesmo tema fornecem contornos semânticos complementares a partir de testemunhos de especialistas, percepções dos actores envolvidos nos acontecimentos, professores com responsabilidade na direcção das escolas, forças de segurança, entre outras

²⁷⁹ *Público* de 28 de Abril de 2002. Notícia a 5 colunas, assinada pela correspondente em Frankfurt, Helena Fero de Gouveia, uma foto de plano médio de uma jovem a limpar o rosto como se estivesse a chorar junto de muitos ramos de flores; a legenda remete para as manifestações de pesar generalizadas na Alemanha. Secção Sociedade.

fontes externas a que estes diários recorrem para assegurarem a credibilidade da matéria noticiada.

As peças únicas na página atingem um total de 35 ocorrências – 4,50% – com distribuição relativamente equivalente nos quatro diários (entre sete e dez unidades). De forma algo distinta demarca-se o *Público* na opção pela coluna vertical, numa dimensão que ocupa a extensão da altura da página e com títulos de uma a três colunas, a distinguir-se dos restantes jornais que apresentam menor apreço por este tipo de configuração. No conjunto dos quatro diários, verifica-se um pouco menos de 50% de expressividade dos artigos na zona superior da página, concedendo, assim, alguma relevância ao tema, o que ocorre com maior incidência no *Correio da Manhã* e no *Diário de Notícias* sendo um pouco menos significativa no *Jornal de Notícias* e no *Público*, factor que se deve em parte, neste último jornal, à disposição de algumas das matérias sobre violência escolar em coluna vertical de página inteira.

4. Género e autoria das peças jornalísticas

As peças seleccionadas estão agrupadas nas categorias “notícia breve”, “notícia desenvolvida”, “reportagem”, “entrevista/perfil”, “análise/comentário do jornalista”, “opinião externa ao jornal”, “editorial”, “crónica” e “outros” para aqueles itens que não se enquadram nas categorias antes enunciadas. O “correio dos leitores” foi incluído nesta última categoria.

Na apreciação longitudinal da violência escolar nas categorias *género* e *extensão* das peças, os quatro jornais revelam preferência pela modalidade de “notícias desenvolvidas” (475 peças no total e extensão entre cinco a dez parágrafos) com expressividade numa única página (97,55% - 758 ocorrências no total), ao longo dos cinco anos. A extensão de duas páginas dedicadas ao tema dá-se em primeiro lugar o *Correio da Manhã* (doze), seguido do *Público* (cinco) e do *Diário de Notícias* (uma), não sendo verificável esta categoria no *Jornal de Notícias*. A distribuição de peças em três páginas é quase inexistente, notando-se apenas um único registo no *Correio da Manhã*, do que se pode concluir a tendência para uma explanação do tema no *Correio da Manhã*, conferindo-lhe mais visibilidade pela paginação e aspecto gráfico, sendo por vezes as peças e respectivas imagens emolduradas ao centro no encontro de duas páginas.

Obtém menor presença a variável “notícias breves” (168 peças no total e extensão até quatro parágrafos), os textos de “opinião” externa aos jornais (55 ocorrências) e a variante “análise/comentário” internos dos jornais (40 peças). Da globalidade dos valores apurados, destaca-se em primeiro lugar o *Correio da Manhã* (53 breves e 133 desenvolvidas), em segundo plano o *Diário de Notícias* (44 notícias breves e 128 desenvolvidas), antes do *Jornal de Notícias* (29 breves e 113 notícias desenvolvidas) e por fim o *Público* (42 breves e 101 desenvolvidas). Para maior rigor nestas delimitações, haveria que contemplar o número de linhas por parágrafo. Assim, a medição da extensão das peças pelo número de parágrafos é feita com uma relativa aproximação não apresentando como tal um rigor absoluto.

Tabela 3: Tipologia das peças jornalísticas por ano e jornal

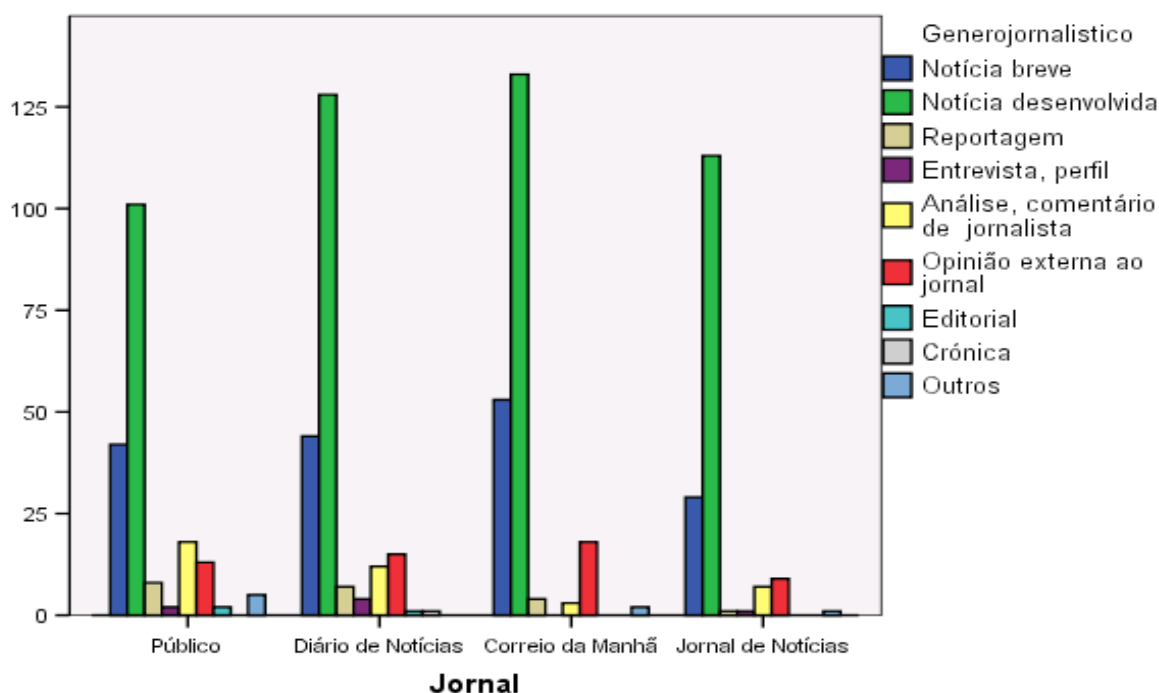
Anos	1998				1999				2000				2001				2002				Total
Tipologia das peças	PB	DN	C M	J N	PB	DN	CM	JN	P B	DN	C M	J N	P B	DN	C M	J N	P B	DN	C M	J N	
Notícia breve	-	6	4	3	4	7	4	7	13	9	22	3	16	17	8	7	9	5	15	9	168
Notícia desenvolvida	7	17	20	12	16	24	11	28	32	35	40	29	29	37	29	19	17	15	33	25	475
Reportagem	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	7	4	-	-	1	3	2	1	20
Entrevista/perfil	-	1	-	-	-	-	-	-	-	2	-	1	-	1	-	-	2	-	-	-	7
Análise do jornal	-	1	-	-	2	7	-	-	1	-	1	4	6	-	-	1	9	4	2	2	40
Opinião externa jornal	1	1	1	-	-	3	1	-	4	6	3	2	4	2	6	3	4	3	7	4	55
Editorial	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	3
Crónica	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Outros	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1	-	5	-	1	-	8
TOTAL	8	26	25	15	22	42	16	35	50	53	68	40	62	61	44	30	49	30	50	41	777

O formato da notícia breve com destaque de título e, por vezes, imagem, sobre a violência escolar caracteriza-se por um padrão redactorial rígido, circunscrito a elementos que permitem a identificação do contexto nacional ou internacional da ocorrência do fenómeno e dos seus intervenientes. Entre esses sujeitos podem estar incluídos quer o presumível responsável pela acção, ou seja o agressor, quer a pessoa ou pessoas afectadas pelo comportamento daquele, isto é a vítima, sem identificação pessoal, de um modo geral. Das 168 notícias breves a maior presença dá-se no *Correio da Manhã* (53) em 2000 (22), no ano em que são também mais evidenciadas as notícias desenvolvidas (40) no mesmo jornal. Em 2001, é a vez do *Público* (16) e do *Diário de Notícias* (17) apresentarem mais notícias

breves e, em 2002, é de novo o *Correio da Manhã* (15) a registar o maior volume de itens nessa categoria.

No conjunto das notícias breves ressalta com alguma ênfase a publicitação do Programa “Escola Segura”, a partir de 1998, mais saliente no *Diário de Notícias*, a incidir nas cerimónias de entrega de viaturas a diferentes entidades policiais espalhadas pelo país, onde as circunstâncias sociais ou políticas exigem um maior reforço da vigilância policial. O Plano em questão, assim como o Gabinete de Segurança do Ministério da Educação e as entidades PSP e GNR são referenciados em cerca de 50 notícias breves mais evidentes em 2000, 2001 e 2002, no *Diário de Notícias* (19 peças), seguido do *Público* (14), antes do *Correio da Manhã* (10) e por último o *Jornal de Notícias* (5) em que não se verifica qualquer menção ao referido Gabinete de Segurança situado em Lisboa, nem ao Programa “Escola Segura”.

Gráfico III: Género Jornalístico



Os textos incluídos na categoria notícia desenvolvida, cuja inserção no jornal lhes confere notoriedade por via de uma maior extensão na página, podendo igualmente incluir destaque na primeira página, possibilitam o aprofundamento dos conteúdos pelo recurso a várias fontes de informação, a orquestrar uma polifonia de vozes dos diferentes campos

sociais. As notícias de desenvolvimento (475 no total), que possuem um tratamento gráfico e uma titulação mais variáveis, diferem do anterior formato ao nível da dimensão e estrutura da mensagem. Este formato de notícias obtém mais expressividade em 2000 no *Correio da Manhã* (40 ocorrências), quando este diário evidencia o maior número de itens no período em estudo (68) na globalidade das categorias (Tabela 3), quer na vertente internacional (6 breves, 19 desenvolvidas), quer nacional, com predomínio das notícias desenvolvidas (29) em relação às breves (6). A segunda maior presença de notícias desenvolvidas dá-se em 2001 no *Diário de Notícias* (37 peças), no plano externo (15) e interno (91), repetindo valores bastante próximos do ano anterior (35 ocorrências).

Segue-se a categoria “Opinião externa ao jornal” (55 peças) com ligeira valorização da opinião de especialistas, políticos, professores ou leitores, que começa a ser evidenciada em 1998 (*PB*), prossegue em 1999 e 2001 (*PB* e *JN*) e em 2002 nos quatro jornais, sendo visível a assinatura explícita dos responsáveis pelas peças. Comparativamente, a categoria “Análise e comentário do Jornal” (40) apresenta valores menos expressivos dos quais os mais evidentes surgem no *Diário de Notícias* em 1999 e no *Público* em 2001 e 2002, com prevalência da assinatura do jornalista enviado ao local para os contextos internacional e nacional.

Proporcionalmente aos restantes jornais (*DN* - 15, *PB* - 13, *JN* - 9), é o *Correio da Manhã* (18) que mais destaque dá ao tema da violência escolar pelo recurso à opinião externa, também para a actualidade internacional, fazendo ouvir designadamente os pontos de vista dos leitores (nove peças - 50% do total). De modo diferente destaca-se o *Diário de Notícias* que tende a assumir em relação aos eventos de fora do país (cinco) e nacionais (13) mais frequentemente a responsabilidade da matéria noticiada em detrimento da opinião externa menos saliente. A expressão da opinião interna do jornal, através de Análises e Comentários dos jornalistas, é igualmente sobre representada no *Público* (18 peças), comparativamente ao *Diário de Notícias* (12), o *Jornal de Notícias* (sete) e o *Correio da Manhã* (três ocorrências).

Na categoria “Reportagem”, foram apenas consideradas as peças que explicitamente exibiam essa tipologia nas secções dos respectivos diários num total de 20 peças (oito no *Público*, sete no *Diário de Notícias*, quatro no *Correio da Manhã* e uma unidade no *Jornal de Notícias*), denotando uma maior tendência, nos dois primeiros jornais, para a cobertura mais alargada do tema no formato “reportagem”. É o *Diário de Notícias* que inaugura em

1998 (oito) esta modalidade jornalística sobre a violência escolar no contexto nacional (cinco) e nacional/internacional (três), com uma única peça em 1999 naquele diário sobre a actualidade portuguesa. Em 2000 (quatro) é a vez do *Correio da Manhã* abordar o tema de modo mais alargado com este género de peças para a actualidade nacional a que dá continuidade em 2002 (dois), assim como o *DN* (três) e o *PB* (uma), apresentando este último jornal dois itens em 2001 sobre as acções violentas do contexto internacional.

As categorias “Entrevista/perfil”, “Editorial” e “Crónica” estão sob representadas nos domínios nacional e internacional, respectivamente sete peças no total da primeira categoria (quatro no *Diário de Notícias*, duas no *Público* e uma única unidade no *Jornal de Notícias*), localizadas em 1998 (uma), 2000 (três), 2001 (uma) e 2002 (duas). Na segunda categoria registam-se três peças (duas no *Público* e uma no *Diário de Notícias*), respeitantes a 1999 (uma) e 2002 (duas) e uma única Crónica no *Diário de Notícias* em 2000.

A análise de conteúdo permitiu apurar a observação da predominância de peças não assinadas (310 ocorrências) e, por contraste, várias tipologias de assinaturas inseridas nos quatro diários de forma distinta ao longo do período de cinco anos. O *Correio da Manhã* tende para um maior número de peças não assinadas (117 - 54,93%), seguido do *Diário de Notícias* (91 - 42,92%), antes do *Jornal de Notícias* (63 - 39,13%) e, por último, do *Público* (39 - 20,42%).

Quando assinadas, verifica-se predomínio da categoria «Jornalista» no *Público* (132 – 69,11%), antes do *Diário de Notícias* (107 – 50,47%), do *Jornal de Notícias* (89 – 55,28%), havendo menos peças desta natureza no *Correio da Manhã* (71 – 33,33%), ao longo dos cinco anos. Por outro lado, este último jornal exhibe um número de itens ligeiramente superior na categoria “correio dos leitores” (nove peças no *CM*), representativa da opinião exterior ao jornal, comparativamente ao *Diário de Notícias* (cinco) e ao *Jornal de Notícias* (duas), num total de 16 peças, não se tendo apurado nenhuma carta dos leitores no *Público*. Os tópicos em debate no “correio dos leitores” reflectem especialmente questões como a delinquência juvenil, a autoridade dos professores e a indisciplina escolar, tratados em paralelo em diferentes peças jornalísticas procurando aqueles jornais organizar um debate a várias vozes.

5. Títulos referenciais e títulos informacionais

As peças jornalísticas são agrupadas de modo distinto consoante as estratégias informativas e as escolhas redactoriais que decidem sobre o alinhamento dos elementos constituintes de cada jornal, paginação e segmentos. São criados títulos (secções) *invariantes*, *vazios* no que respeita à informação sobre os acontecimentos e dispostos segundo um eixo horizontal e um eixo vertical (Rebelo, 2002), reflectindo dinâmicas próprias de produção. A importância dos títulos tem merecido pesquisas como as de Leo H. Hoek (1981) que fez um levantamento exaustivo dos estudos já publicados, conferindo à questão dignidade de disciplina científica que ele designa por “titulogia” (Rebelo, 2002:45-46). Também Jacques Kayser (1963) se interessou pela análise morfológica (quantitativa) dos títulos da imprensa, combinando variáveis sobre o comprimento, a cor, dimensão dos caracteres tipográficos utilizados, localização na primeira página ou páginas interiores, no alto, a meio ou em baixo, à esquerda ou direita da página.

A particularidade da organização espacial das rubricas (secções), tais como “Política Nacional”, “Estrangeiro”, “Economia”, “Sociedade”, “Educação”, “Actualidade”, etc., merece a atenção de Maurice Mouillaud (1989: 115-128, citado por Rebelo, 2002:46-47), a que ele chama *títulos referenciais*. A sua função é informar sobre a estrutura e identidade de cada jornal, ao mesmo tempo que asseguram junto do leitor habitual um padrão contínuo e de relativa estabilidade na organização das matérias jornalísticas. Cada jornal pode manter a continuidade e reforço de paradigmas no micro-sistema correlativo de título referencial e título informacional (que estabelece a ligação com o real) ou reconstruir-se pela substituição de alguma rubrica (título referencial) em função da actualidade.

O *Público* e o *Diário de Notícias* têm agendadas na rubrica “Educação” abordagens relativas à generalidade das questões do foro educativo e, mais pontualmente, o tema da violência escolar. No *Diário de Notícias*, a referida rubrica é, por vezes, antecedida do cabeçalho “Sociedade”, que na gíria jornalística é cunhado com a designação “cabeça” de página, para o enfoque da violência escolar como uma questão social e tema da actualidade em destaque num dado período. Sob estas e outras formas de organização dos conteúdos, é dada voz a fontes exteriores ao jornal, com manifesto «posicionamento do autor relativamente à história real – o acontecimento específico que justifica a informação – mas igualmente as estratégias que usa para posicionar, de modo particular, os seus leitores», sublinha Emília Pedro (1997:294).

Verifica-se, em casos pontuais, a renovação da dinâmica de ambos os eixos com a criação da rubrica flutuante “Violência Escolar” para o enfoque em eventos do contexto escolar que conquistam assim estatuto de acontecimento ou valor-notícia e, esporadicamente, de paradigma referencial. Essa possibilidade de renovação pode dar-se num tempo restrito ou mais ou menos alargado, de acordo com as necessidades e estratégias informativas de cada jornal que decide do interesse do assunto que antes merecia um título informativo. Tal procedimento ocorre especificamente nos órgãos *Público* e *Diário de Notícias* que mantêm com alguma regularidade a cobertura deste fenómeno, sobretudo na sua dimensão nacional.

A grelha referencial do *Correio da Manhã* não assenta na presença de um eixo atestado pelas secções predefinidas e contínuas, para lhe assegurar uma identidade e memória que fidelizem as clientelas habituadas a identificar o nome/título do jornal como o maior dos seus referentes. Em contrapartida, a disposição dos enunciados sem a componente delimitadora dos *títulos referenciais* (“tema”) leva ao reforço do sistema de *títulos informativos* (“rema”), para seguir a terminologia empregue por Maurice Mouillaud (1989), que no *Correio da Manhã* adquirem na sua maioria um formato com caracteres de caixa alta.

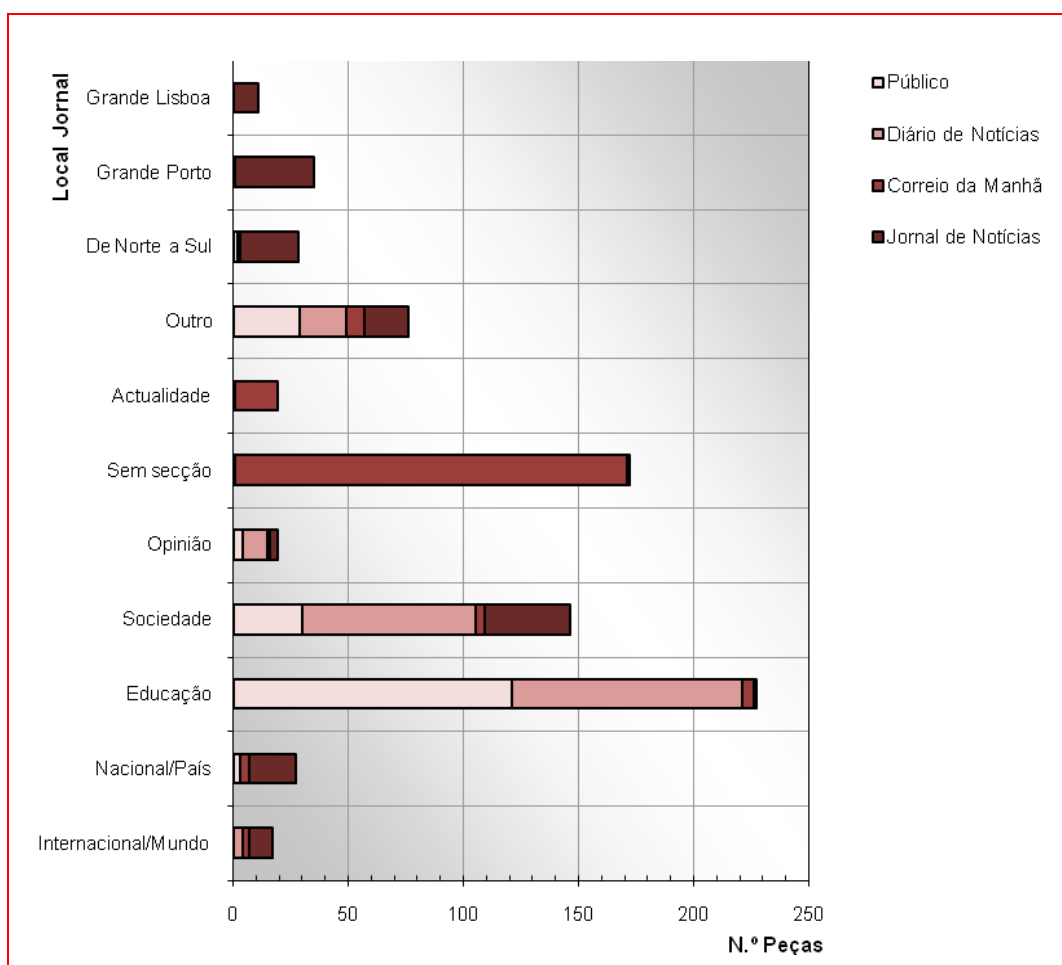
O *Jornal de Notícias*, mais centrado na cobertura da violência escolar nas componentes local e regional, demarca-se dos anteriores diários pela criação de outro tipo de rubricas, precisamente de âmbito geográfico, com alguma mobilidade na organização espacial de cada número e até na distribuição horizontal e vertical dos enunciados nas páginas. Neste diário, são familiares os títulos “Internacional/Mundo” (10) “Nacional/País” (20), “De Norte a Sul” (25), “Grande Porto” (34), “Grande Lisboa” (11), ao passo que na secção “Educação” apenas se verifica uma única peça. Nos outros três jornais, este acentuar do paradigma do contexto geográfico é marcado com alguma regularidade nos antetítulos do *Diário de Notícias* ou nos subtítulos do *Correio da Manhã* das diferentes peças.

Relacionando os valores apurados, retém-se no *Público* uma maior inclusão de peças na rubrica “Educação” (121 unidades), seguido do *Diário de Notícias* (100 peças) a contrastar com o *Correio da Manhã* (cinco) e com o *Jornal de Notícias* (uma). Quando o destaque de temas reveste interesse social – isto na percepção dos jornais – as opções podem deslizar assuntos da educação para a rubrica “Sociedade”. Com um total de 146 peças nesta secção, distingue-se primeiro o *Diário de Notícias* (75), antes do *Público* (30) e do *Jornal de*

Notícias (37), sendo pouco assinalável no *Correio da Manhã* (quatro peças em 2002) que se destaca pela menor inserção de peças em secções estáveis e pelo valor mais elevado na categoria *Sem secção*.

Proporcionalmente, no que respeita à secção “Opinião” (dezanove peças), o *Diário de Notícias* (onze) apresenta um maior número de ocorrências, antes do *Público* (quatro unidades), seguido do *Jornal de Notícias* (três ocorrências) e o *Correio da Manhã* (uma) a distanciar-se dos restantes que se explica pela inexistência de uma secção própria neste jornal que é criada apenas a partir de 2002. Depois, as questões relacionadas com os problemas da educação passam a estar prioritariamente incluídas na secção “Actualidade” (dezoito peças) e alguns casos noutros segmentos como “Sociedade” (quatro) e “Educação” (cinco), “Nacional/País” (quatro) e “Internacional/Mundo” (três).

Gráfico IV: Títulos referenciais (Secções)



As peças jornalísticas seleccionadas apresentam formas diferenciadas de destaque nos títulos informativos do ponto de vista gráfico, em função das opções tomadas pela redacção para prender a atenção dos leitores e conduzi-los desta forma na leitura dos textos. A análise da formatação dos títulos das diferentes peças nos quatro jornais permite averiguar a sua extensão, grafismo, temática e plano semântico. O grafismo mais frequente na globalidade dos títulos é de *caixa baixa* (letra minúscula), embora no *Correio da Manhã* o estilo de *caixa alta* (letra maiúscula) tenda a ser mais acentuado para carregar a ênfase dos títulos em primeira página e na forma de manchete. O *Diário de Notícias* e o *Público* mostram preferência pela modalidade de títulos de uma coluna, enquanto o *Jornal de Notícias* e o *Correio da Manhã* optam mais frequentemente pelas duas colunas. Já a existência de quatro ou mais colunas é menos perceptível nos quatro jornais.

Os dados anunciam uma preferência bastante acentuada pelos títulos em que são empregues entre quatro a seis palavras (60,36% - 469 ocorrências no total). Essa tendência é mais acentuada no *Correio da Manhã* (30,06% - 141 peças), seguido do *Diário de Notícias* (26,01% - 122), antes do *Jornal de Notícias* (23,24% - 109) e, por fim, o *Público* (20,68% - 97). Aqueles que exibem entre sete e nove vocábulos atingem 20,20% (157), o equivalente a cerca de quatro dezenas de títulos em cada jornal. Os de dez ou mais palavras ficam-se por 3,34% (26), sendo menos apreciados que a tendência até três vocábulos que ascende a 16,08% (125).

A pequena dimensão dos títulos apresenta como opção de redacção dois (*Disciplina e Escola*)²⁸⁰ ou três vocábulos (*Rebentaram, forçaram, roubaram*)²⁸¹ atravessados de pressupostos de conhecimento, como se verá a partir da análise da sua semântica, mais à frente.

Algumas expressões de registo instável ou ambiguidade semântica são marcadas pelas aspas, como as que ocorrem nos seguintes títulos:

"Escola Segura" avança na AML

"Escola Segura" chegou ao concelho

"Escola Segura" com mais veículos

"Fábrica de crimes" no Bairro de Santiago

"Gang" de jovens no Bairro do Liceu

²⁸⁰ *Jornal de Notícias* de 4 de Setembro de 2002.

²⁸¹ *Público* de 2 de Março de 2000. Notícia desenvolvida a 6 colunas, assinada por Ana Cristina Pereira, com uma fotografia a 4 colunas a incluir actores sociais e uma agenda a evidenciar o vandalismo na Escola Clara de Resende, no Porto. Secção Educação.

"Gangs" ganham força
«Gangs» são um fenómeno marcadamente urbano
«Big brother» sem câmara vigia recintos escolares
«Videogames» mais nocivos que filmes
"Tolerância zero" no acesso a escola
"Scooters" vão patrulhar escolas

Nos títulos do *Correio da Manhã*, que abaixo se apresentam, essa delimitação caracteriza-se pelo uso parcial das aspas, o que não se verifica nos demais diários.

'Escola Segura' apanha cinco
'Escola Segura' arranca com mais homens e carros
'Escola Segura' é aposta na Amadora
'Gangs' nas escolas preocupam governo
'Gangs' e violência assustam escolas

6. Temas principais e secundários em agenda (1998-2002)

Na apreciação global da cobertura jornalística da violência escolar durante os cinco anos, a análise de conteúdo (Tabela 4) revelou prevalência de sete categorias temáticas dominantes, com valores que ultrapassam a três dezenas de ocorrências, designadamente: as *Ações violentas*; *Questões políticas*; *Estudos*; *Seminários, conferências e debates*; *Medidas do Ministério da Educação*; *Segurança/Insegurança*; *Medidas da escola*.

Com um número aproximado de peças igual ou inferior a 26 unidades cada, na variável tema principal, as restantes categorias (*Medidas das autoridades*, *Causas da violência*, *Projectos de prevenção*) ocupam, como se verá, uma maior visibilidade na variável tema secundário, registando-se ainda o caso de subida dos itens *Segurança/insegurança* e *Medidas da escola* a patentear um tratamento predominante destes dois itens em segundo plano.

6.1. Temas principais

A análise da Tabela 4 e Gráfico V mostra que das sete categorias com mais notoriedade nos quatro jornais, a ênfase recai particularmente no tópico *Ações violentas*,

tanto na variável tema principal (241 ocorrências - 31,02%), mais evidente no ano de 2000 (72), como na variável tema secundário (170 ocorrências - 21,88%) mais perceptível em 2002 (52), confirmando assim o pico mais saliente da noticiabilidade da violência escolar em 2000.

Do total de peças com referência às acções violentas na variável tema principal, a incidência é maior no *Diário de Notícias* (66 - 31,13%), no ano de 1999 (vinte itens), com a cobertura do caso singular Columbine nos EUA. Esta tendência no agendamento daquela categoria vai manter-se até 2001, para sofrer depois uma quebra, passando em 2002 a tema secundário. O *Correio da Manhã* (65 - 30,52%), segue de perto os valores apurados para aquele diário, embora em 2000 (28) a agenda deste jornal seja pautada pelos assuntos nacionais.

Também o *Jornal de Notícias* (64 - 29,75%) revela valores muito próximos dos anteriores jornais, com a particularidade de manter em curva ascendente desde 1999 aquele tópico como tema principal até 2002. Atinge o maior pico devido ao destaque da actualidade internacional e ao caso singular de Gutenberg. Comparativamente, a categoria acções violentas, com maior foco em 2000 na variável tema principal, é inferior no *Público* (46 - 24,08%).

Tabela 4: Temas principais

Categorias temáticas	1998	1999	2000	2001	2002	Total	%
Acções violentas	18	50	72	56	45	241	31,02
Questões judiciais	2	3	3	6	3	17	2,19
Medidas da escola	2	5	12	9	8	36	4,63
Medidas das autoridades	-	4	6	6	4	20	2,57
Questões políticas	10	3	16	26	17	72	9,27
Medidas do Ministério da Educação	14	10	8	9	11	52	6,69
Questões étnicas	1	-	3	-	-	4	0,51
Seminários	11	5	12	25	9	62	7,98
Estudos	3	9	11	20	25	68	8,75
Projectos de prevenção	2	3	7	6	2	20	2,57
Medidas dos Sindicatos	-	-	4	2	7	13	1,67
Causas da violência	1	4	7	1	7	20	2,57
Questões de terminologia	-	1	-	-	-	1	0,13
Família e autoridade - adultos	-	-	3	5	5	13	1,67
Valores	2	4	1	-	1	8	1,03
Meios de prevenção	4	-	1	2	1	8	1,03
Outros temas	-	4	11	8	6	29	3,73
Segurança e insegurança	3	7	15	9	8	42	5,41
Reacção de leitores	-	-	8	5	12	25	3,22

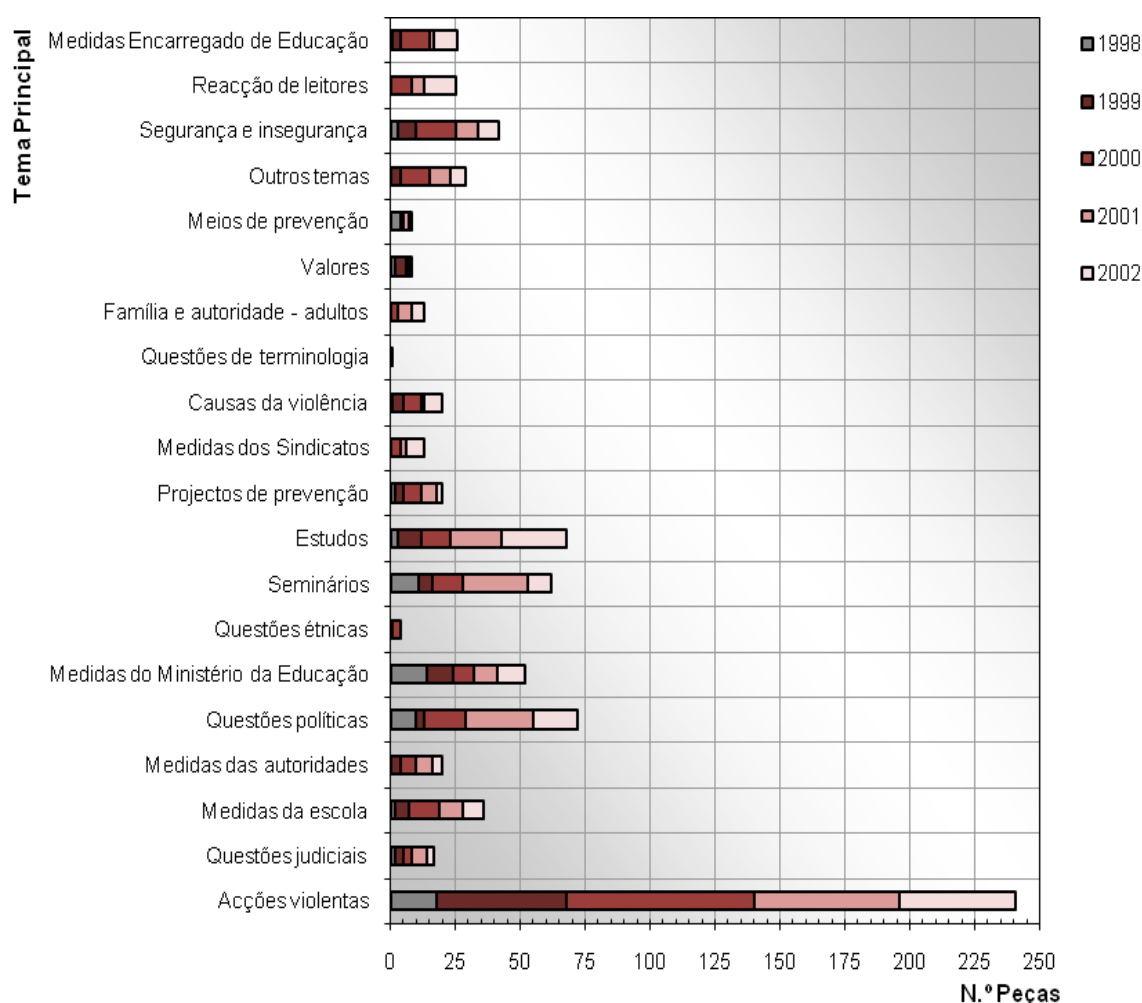
Medidas Encarregado de Educação	1	3	11	2	9	26	3,35
TOTAL	74	115	211	197	180	777	100,00
%	9,52	14,80	27,16	25,35	23,17	100,00	

Em segundo lugar, seguem-se as *Questões políticas* (72 - 9,27%) a registarem maior incidência em 2001 (26 ocorrências), em relação aos anos restantes (17 em 2002; 16 em 2000; 10 em 1998 e 3 em 1999), sendo o *Público* (24) o jornal que mais valoriza esta categoria sobretudo em 2001 com onze peças (8 em 2000; 3 em 2002 e uma unidade em 1998 e 1999).

O *Diário de Notícias* ocupa a segunda posição com um total de vinte itens (8 em 2001; 4 em 1998; 3 em 2000 e uma unidade em 1999), seguido do *Correio da Manhã* com dezassete registos (7 em 2002; 5 em 2001; 4 em 1998; uma unidade em 2000 e sem qualquer menção em 1999). Para o *Jornal de Notícias* são onze as ocorrências (4 em 2000; 3 em 2002; 2 em 2001 e uma unidade em 1998 e 1999), o menor registo das questões políticas ligadas à violência escolar. No *Público*, aquela categoria está sobre representada enquanto tema principal, atingindo idêntico valor só no ano 2001, ao passo que o *Diário de Notícias* (20 no total: 7 em 1999; 5 em 2002; 4 em 2001; 3 em 2000 e uma unidade em 1998) valoriza mais esta categoria como tema secundário.

Por sua vez, os *Estudos académicos* com foco na violência escolar (68 - 8,75%) registaram uma subida progressiva de 1998 a 2002, sendo mais frequentemente divulgados na imprensa em 2002 (25 ocorrências em 2002; 20 em 2001; onze em 2000; nove em 1999 e três em 1998), com especial incidência no *Público* (30 dos quais 12 em 2002; oito em 2001; sete em 2000; três em 1999 e sem qualquer referência em 1998). Tal como nas *Questões Políticas*, o *Diário de Notícias* ocupa a segunda posição no tratamento de temas relacionados com a investigação tendo produzido vinte e três peças (oito em 2001; seis em 2002 e três para cada um dos outros anos). O *Correio da Manhã* (nove peças distribuídas equitativamente nos anos 1999, 2001 e 2002) e o *Jornal de Notícias* (seis peças, sendo quatro em 2002 e uma unidade em 2000 e uma outra em 2001) registam uma presença menos significativa nesta categoria.

Gráfico V: Temas principais



A categoria *Seminários, conferências e debates* (62 - 7,98%), a ocupar a quarta posição na variável tema principal, é mais observada no ano 2001 (25), em comparação com 2000 (12), 1998 (11), 2002 (9) e 1999 (5). No *Público* registou-se um valor levemente superior aos quatro jornais com um total de dezoito registos (9 em 2001; 3 em 1998 e 2000 e 2 em 1999); quinze no *Diário de Notícias* (8 em 2001; 3 em 2000 e 2002; uma unidade em 1998 e sem qualquer registo em 1999) e igual valor no *Jornal de Notícias* (4 em 2001; 3 em 1998, 1999 e 2000; e 2 em 2002), estando menos presente esta categoria no *Correio da Manhã* (um total de 14 ocorrências: 4 em 1998 e 2001; 3 em 2000 e 2002; e sem registo em 1999).

As *medidas oficiais do Ministério da Educação* (52 - 6,69%), em quinto lugar, são ligeiramente valorizadas em 1998 (14 ocorrências em relação a 2002 - 11; 1999 - 10; 2001 - 9; e 2000 - 8), mais no *Correio da Manhã* (6), em relação ao *Jornal de Notícias* (4) que

atinge dezasseis peças (6 em 1999, 4 em 1998 e 2002; 2 em 2000 e sem qualquer menção em 2001). Com valores muito próximos entre eles estão o *Público* (13 ocorrências das quais 5 em 2002; 3 em 2000 e 2001; uma unidade em 1998 e 1999), o *Correio da Manhã* (12 ocorrências das quais 6 em 1998; 4 em 2001; uma em 2000 e 2002 e sem registo em 1999) e o *Diário de Notícias* (11 ocorrências, sendo 3 em 1998 e 1999; 2 em 2000 e 2001; uma em 2002).

As questões de *Segurança/Insegurança/vigilância* (42 - 5,41%), no perímetro limítrofe da instituição e seu interior, são mais evidentes em 2000 (15), paralelamente a 2001 (9), 2002 (8), 1999 (7) e 1998 (3), obtendo maior expressividade no *Jornal de Notícias*, na variável tema principal (15 no total, sendo 6 de 2000; 5 de 1999; 2 de 2002 e uma de 1998) e com aumento na variável tema secundário (25 dos quais 11 em 2000, 9 em 1999, 4 em 1998, 2 em 2002 e uma unidade em 2001). Segue de perto o *Correio da Manhã* (13 ocorrências sendo 4 relativas a 2000 e 2001; 3 a 2002 e 1998 e 1999 com uma unidade cada). O *Diário de Notícias* com oito peças (4 de 2000 e as restantes 4 distribuídas equitativamente pelos restantes anos) e o *Público* com seis (3 de 2001; 2 de 2002; uma unidade de 2000 e sem registo em 1998 e 1999) apresentam valores muito próximos nas questões de segurança na geografia escola, ainda que inferiores aos dois títulos anteriores.

Por último, entre as sete categorias mais evidenciadas na variável “tema principal”, estão as *medidas da escola* (36 - 4,63%) como forma de prevenção ou resolução de casos pontuais de violência escolar. São mais perceptíveis em 2000 (12), antes de 2001 (9), de 2002 (8), de 1999 (5) e 1998 (2), sobretudo no *Diário de Notícias* (6 referências, além de 3 peças em 1999, 2001 e 2002, com omissão em 1998) e no *Correio da Manhã* (4 referências, sendo as outras 6 distribuídas equitativamente pelos anos de 1998, 2001 e 2002, sem menção em 1999). As medidas desta natureza estão menos representadas no *Jornal de Notícias* com um total de quatro peças (2 de 2001, uma de 1999 e outra de 2000 e com omissão em 1998 e 2002).

Dentro das categorias temáticas com valores iguais ou inferiores a vinte e seis itens, obtêm mais visibilidade as *medidas dos encarregados de educação* (26 - 3,35%) pelo maior número de referências, em especial no *Correio da Manhã* (15), relativamente aos restantes jornais que se ficam por valores totais inferiores (6 unidades no *JN*, 3 no *PB* e 2 no *DN*). Se observada a variação por ano e jornal, nota-se que é em 2000 e 2002 que as medidas dos familiares dos alunos atingem mais notoriedade no *Correio da Manhã* (7 e 6) e no *Jornal de*

Notícias (3-2), respectivamente, sendo pouco apreciadas nos outros jornais. Como tema secundário apresenta valores menos significativos (18), mantendo-se também a maior ênfase em 2000, em especial no *PB* (4) e no *DN* (3), que dão voz à entidade família dos alunos em plano secundário.

As *reações dos leitores* (25 - 3,22% - no tema principal e 10 - 1,29% - no tema secundário), como voz exterior aos jornais, obtêm notoriedade principal no *Correio da Manhã* (15) mais evidente em 2002 (9) por via da rubrica “Correio dos leitores” dedicada à delinquência juvenil na sua relação com a violência escolar. No *Diário de Notícias* (6) essa valorização dá-se em 2000 (4) na variável tema principal e em 2001 (2) na variável tema secundário sobre os castigos físicos, relativos ao contexto inglês, mas que se tornam tópico de discussão nacional e objecto de um inquérito aos leitores. Nos outros dois jornais (*PB* e *JN*) essa presença é pouco significativa pelos valores que rondam as duas unidades cada.

São os leitores comuns, não identificados pela profissão, ou relacionados com o público escolar, entre os quais se situam os docentes, que intervêm de forma mais participativa na discussão das matérias polémicas reportadas. Semelhante linha redactorial, que favorece a polifonia de vozes e multiplicidade de pontos de vista, implica que o leitor deixe de estar limitado à estrita condição de consumidor e se sinta envolvido numa dinâmica discursiva que o desperte para o seu próprio posicionamento, numa correlação de forças, na presença dos acontecimentos em discussão e na definição dos problemas sociais que lhes estão associados.

Em posição aproximada ficam as *medidas das autoridades*, os *projectos de prevenção*, as *causas da violência* (20 - 2,57% cada), mais salientes em 2000; as *questões judiciais* (17 - 2,19%) em 2001, e, por fim, em 2002, os problemas do foro *familiar/autoridade* dos adultos e medidas dos *Sindicatos de Professores* (13 - 1,67% cada). Os meios de *prevenção* e as *atitudes/valores* (8 - 1,3% cada) registam menor incidência, sendo a primeira categoria mais evidente em 1998 e a segunda em 1999 (4 peças cada); as *questões étnicas* (4 - 0,51%) são tratadas em 2000 (3 e uma em 1998) e, por último, uma referência em 1999 à *terminologia* (1 - 0,13%) sobre as formas de designar a violência escolar.

Algumas destas categorias recebem mais visibilidade na variável tema secundário. É o caso da referência à *natureza étnica* das pessoas que atinge 9 menções no total (1,16%) na variável tema secundário (2 em 1999, 3 em 2000 e 2001 e uma única ocorrência em 2002), em relação aos valores menos significativos na variável tema principal (4 - 0,51%). Essa

tendência é mais óbvia no *Correio da Manhã* (4) em 2000 (2), e em 1999 e 2001 (uma cada), que aborda a questão unicamente no plano secundário sem qualquer menção na primeira variável. O mesmo acontece com o *Jornal de Notícias* que trata o tema em 1999, 2001 e 2002 (uma ocorrência cada). O *PB* e o *DN* (2 cada) são os únicos jornais a valorizarem o assunto na variável principal, o primeiro em 2000 e o segundo em 1998 e 2000.

6.2. Temas secundários

Na abordagem jornalística da violência escolar a maior frequência de temas secundários dá-se na variável de dois temas (302 no total), seguindo-se a de três temas (291), de um tema (166) e, em número muito reduzido, aquelas em que não é observável nenhum tema secundário (18), configurando assim um baixo número de “Notícias breves”. O *Público* (98) e o *Diário de Notícias* (89) mostram preferência pela abordagem a três temas, sobretudo em 2000, ao passo que o *Correio da Manhã* (88) e o *Jornal de Notícias* (78) decidem-se por uma cobertura a dois temas, no primeiro jornal também em 2000 e no segundo em 2002.

A análise da Tabela 5 e Gráfico VI mostra que as *Acções violentas* dos sujeitos, as mais valorizadas em tema principal, continuam a registar o maior volume de presenças enquanto tema secundário (170 ocorrências - 21,88%) sobretudo em 2002 (52 ocorrências), comparativamente com 2000 (43), 2001 (40), 1999 (23) e, por último, 1998 (12). Se é em 2000 que o *Público* e o *Correio da Manhã* valorizam mais esta categoria, na variável tópico principal, ano com o maior pico da cobertura jornalística nos quatro diários, em 2002 as *Acções violentas* tornam-se tema secundário em ambos os jornais (14 no *PB* e 18 no *CM*), o mesmo acontece no *DN*, que mantém esta categoria como tópico principal até 2001, ao passo que no *JN* a valorização crescente iniciada em 1999 mantém-se até 2002 como tema principal.

Das restantes categorias, retomadas com alguma ênfase, destaca-se a subida da categoria *medidas de segurança e vigilância* (44 - 5,41% - em tema principal; 66 - 8,49% - em tema secundário) para combater a insegurança vivida nas escolas ou na sua periferia. É a segunda categoria mais valorizada de entre os temas secundários, em especial no *Jornal de Notícias* (26) e no *Correio da Manhã* (21). Essas medidas, mais evidentes em 2000 (23), devido em parte aos valores registados naqueles dois jornais (11 e 10 peças respectivamente), são sobretudo atribuídas às autoridades policiais do Programa “Escola

Segura, comparativamente a 1999 (14), 2001 (12), 2002 (10) e 1998 (7). Pode-se daí retirar uma estreita relação do pendor securitário com a violência escolar nesta etapa precisa. No *Público* (8) e no *Diário de Notícias* (11) essa presença é mais notada em 2001.

Em terceira posição, a completar o quadro de segurança, circunscrito à instituição escolar, dá-se a valorização em 2001 (19) e 2000 (18) das *medidas das autoridades policiais* (GNR, PSP, Polícia Municipal e Polícia Judiciária) com 57 peças – 7,34%, uma subida em relação à sua expressão em tema principal (20 - 2, 57%). Em 2002 (11), 1998 (5) e 1999 (4) obtém menos expressividade. Dos quatro jornais, o *Correio da Manhã* (25) e o *Jornal de Notícias* (15) valorizam mais a dimensão policial, o primeiro em 2000 (12), o segundo em 2001 (6) e 2002 (5), ficando os anos restantes por valores menos significativos (11 no *PB* e 6 no *DN*).

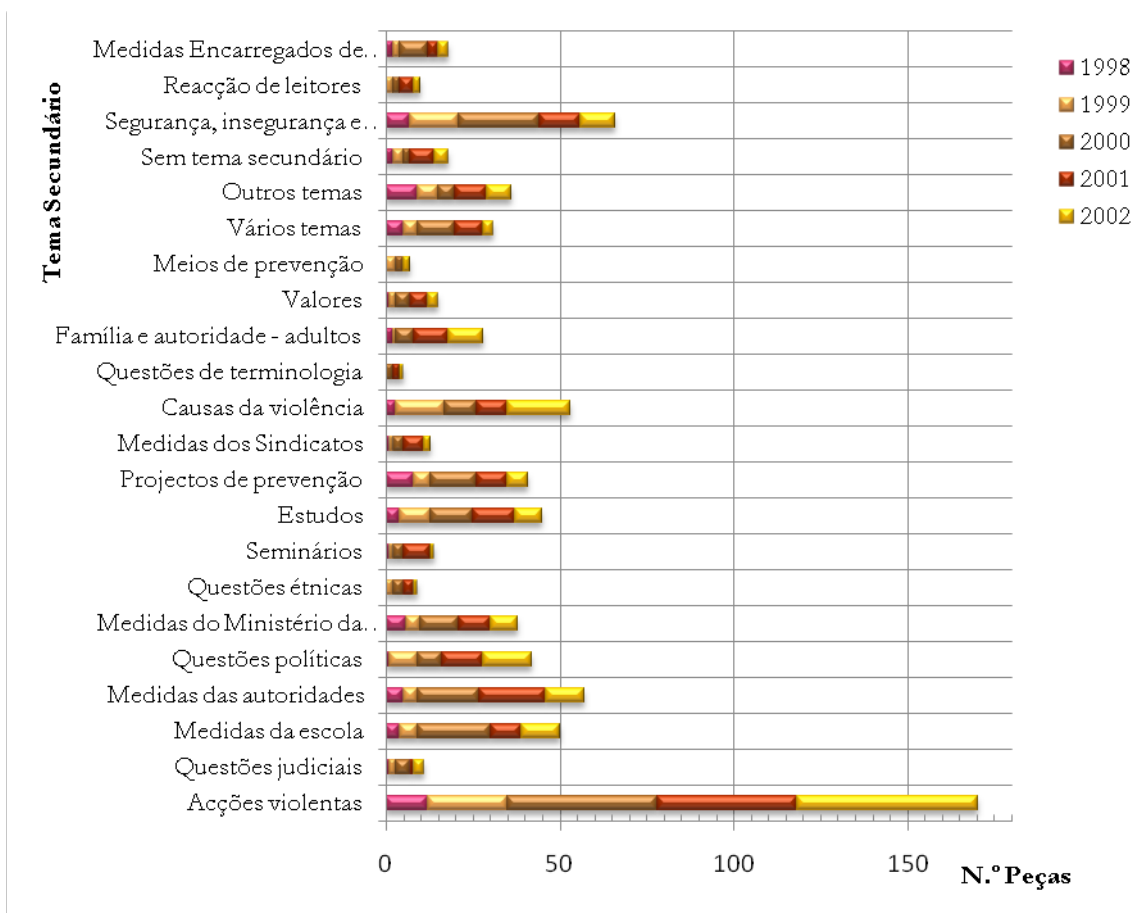
Tabela 5: Temas Secundários

Categorias temáticas	1998	1999	2000	2001	2002	Total	%
Acções violentas	12	23	43	40	52	170	21,88
Questões judiciais	1	2	4	1	3	11	1,42
Medidas da escola	4	5	21	9	11	50	6,44
Medidas das autoridades	5	4	18	19	11	57	7,34
Questões políticas	1	8	7	12	14	42	5,41
Medidas do Ministério da Educação	6	4	11	9	8	38	4,89
Questões étnicas	-	2	3	3	1	9	1,16
Seminários	1	1	3	8	1	14	1,80
Estudos	4	9	12	12	8	45	5,79
Projectos de prevenção	8	5	13	9	6	41	5,28
Medidas dos Sindicatos	1	1	3	6	2	13	1,67
Causas da violência	3	14	9	9	18	53	6,82
Questões de terminologia	-	-	2	2	1	5	0,64
Família e autoridade - adultos	2	1	5	10	10	28	3,60
Valores	1	2	4	5	3	15	1,93
Meios de prevenção	-	3	2	-	2	7	0,90
Vários temas	5	4	11	8	3	31	3,99
Outros temas	9	6	5	9	7	36	4,63
Sem tema secundário	2	3	2	7	4	18	2,32
Segurança, insegurança e vigilância	7	14	23	12	10	66	8,49
Reacção de leitores	-	2	2	4	2	10	1,29
Medidas Encarregados de Educação	2	2	8	3	3	18	2,32
TOTAL	74	115	211	197	180	777	100,00
%	9,52	14,80	27,16	25,35	23,17	100,00	

A rondarem as cinco dezenas de peças estão as *causas* de violência (53 - 6,82% - em tema secundário e 20 - 2,57% - em tema principal), mais evidentes em 2002 (18), em parte

devido à actualidade internacional e à singularidade do caso Gutenberb, na Alemanha, que alcançou mais destaque no *Correio da Manhã* (18 peças das quais 8 em 2002) e no *Jornal de Notícias* (13 peças sendo 5 de 2002 e 5 de 1999). Já no ano de 1999 (18) se verificou o maior registo no *JN* (5), antes dos restantes jornais com quatro peças cada quando se deu o caso Columbine, revelando-se 2000 e 2001 (9 cada) e 1998 (3) os anos com menor evidência do questionamento dos motivos que levam os alunos a praticarem crimes em massa na escola.

Gráfico VI: Temas secundários



As *Medidas internas da escola*, que aspiram a promover a resolução de casos pontuais de violência e indisciplina, a rondarem as cinco dezenas de peças, registam igualmente uma subida (36 peças - 4,63% - em tema principal; 50 - 6,44% - em tema secundário) anunciando o tratamento destes dois itens com alguma regularidade em plano secundário, mais significativo em 2000 (21). Nesse ano, esta categoria é mais saliente no *Diário de Notícias* (22) e no *Correio da Manhã* (6), seguindo-se 2002 (11) com menções no *Público* (5), enquanto em 2001 (9), 1999 (5) e 1998 (4) é de novo o *Diário de Notícias* (3) a reiterar as actividades em questão.

Se a divulgação de *estudos* sobre a violência escolar ocupa a terceira posição, enquanto tema principal (68 - 8,75%), passa a uma menor incidência no conjunto dos temas secundários (45 - 5,79%) o que mostra alguma atenção editorial na difusão da pesquisa académica sobre o fenómeno no âmbito nacional e internacional. Durante 1999 nota-se um equilíbrio entre as variáveis (nove cada) da categoria *estudos*, assim como em 2000 (onze em tema principal e doze em tema secundário), no ano de 2001 (vinte e doze respectivamente), regista-se uma subida acentuada na variável tema principal, tornada ainda mais saliente em 2002 (vinte e cinco e oito, respectivamente), conferindo notoriedade a este género de estudos e respectivos autores nas páginas dos jornais. A maior incidência dá-se no *Diário de Notícias* (19), a partir de 1999 (com cinco também em 2000) com uma ligeira subida em 2001 (seis) e redução em 2002 (uma), enquanto no *Público* (quinze) essa referência dá-se mais em 2000 e 2002 (cinco cada), sendo menos significativa no *Correio da Manhã* (oito) e no *Jornal de Notícias* (três) também na variável tema principal (nove e seis respectivamente).

Verifica-se um destaque semelhante na primeira variável da categoria *seminários* (62 - 7,98% - em tema principal e 14 - 1,28% em tema secundário), face à expressão ligeiramente saliente em 2001 (oito), na segunda variável com valores que rondam as três ou quatro unidades nos quatro diários. Nesses encontros de académicos, tendo como tema de análise a violência escolar, marcam presença pontual, chefias das forças militarizadas, conhecedoras da “realidade” escolar e com responsabilidades no Programa “Escola Segura”, para dar o seu legítimo contributo.

Por sua vez, as *questões políticas* (42 - 5,41), a segunda categoria mais valorizada em tema principal (72 - 9,27%), ocupa agora a sétima posição entre os temas secundários, com maior ênfase em 2002 (catorze itens) no *Diário de Notícias* (vinte), embora o valor mais significativo neste título se verifique em 1999 (sete), no *Público* (dez) em 2001 e 2002 (quatro cada), no *Correio da Manhã* e no *Jornal de Notícias* (seis cada) em evidência a partir do ano 2000.

Os *projectos de prevenção*, desenvolvidos após reconhecimento de um role de causas para a violência escolar, são preferencialmente tratados em tema secundário (41 - 5,28%, comparativamente com as vinte peças - 2,57% na primeira variável) o que vem corroborar algumas das críticas apontadas aos media por elegerem alinhamentos que conferem mais visibilidade às acções violentas dos sujeitos. Esses projectos são mais evidentes em 2000

(treze), em comparação com 2001 (nove) e 1998 (oito), e menos evidentes em 2002 (seis) e 1999 (cinco), destacando-se o *Público* com os valores mais salientes (catorze peças das quais três em 1998, 1999 e 2000, quatro em 2001 e uma unidade em 2002). O *Correio da Manhã* (onze) é o segundo jornal a referir este género de projectos de modo mais visível em 2000 (cinco), sendo menos significativos no *Diário de Notícias* (dez) e no *Jornal de Notícias* (cinco).

Seguem de perto as *medidas do Ministério da Educação*, sobre representadas nos quatro diários como se viu na temática principal (52 - 6,69%), a evidenciar o maior pico em 1998 (catorze), em relação à vertente secundária (38 - 4,89%) mais evidente em 2001 (onze) a sugerir uma componente político-administrativa do poder central na representação jornalística da violência escolar. Contrariamente ao *Correio da Manhã* e ao *Jornal de Notícias* (cada com um total de oito peças), o *Público* (dezanove) valoriza aquelas medidas em tema secundário, com mais ênfase em 2000 (sete) e 2002 (seis). O *Diário de Notícias* (três no total) confere menor visibilidade à referida componente oficial em ambas as variáveis (três e onze respectivamente).

Resumindo, vimos que da análise longitudinal das quatro agendas jornalísticas, no período de 1998 a 2002, nas variáveis tema principal e tema secundário, obtém mais notoriedade um cenário organizado em torno de acções violentas dos sujeitos que tornaram necessária a intervenção do Estado e das forças da ordem. Também os políticos participaram em debates parlamentares sobre o fenómeno, reformulando a legislação, nomeadamente o Estatuto do Aluno. Paralelamente, foram desenvolvidos estudos para apurar as circunstâncias desses comportamentos promotores de um crescente sentimento de insegurança, a originar a implementação de uma maior vigilância humana ou electrónica, no interior da instituição, e o reforço de policiamento no perímetro que lhe é confinante. Esse processo de discussão pública e política, atravessado por eventos do contexto nacional e internacional, foi reportado pela imprensa escrita possibilitando situar algumas oscilações até 2002.

7. Foco nacional e internacional da violência escolar

A análise quantitativa revelou uma construção jornalística dicotómica do contexto da violência escolar, com uma focalização internacional e uma focalização nacional, pese embora as diferenças de representação nos quatro diários nacionais, que configuram uma maior ênfase num ou noutro universo ou em ambos simultaneamente. Com efeito, a análise

do discurso de alguns títulos ou do corpo dos textos, que passaremos a apresentar no próximo capítulo, permitiu observar formatos que proporcionam o entendimento da violência escolar em contexto nacional, na relação com o que foi reportado sobre “lá fora”, permitindo assim estabelecer eventuais analogias entre ambos os mundos ou realidades.

Como se pode observar na Tabela 6, a cobertura jornalística da violência escolar nos quatro diários tem foco prioritário na actualidade nacional com um total de 599 peças, comparativamente ao plano externo que se fica por 178 ocorrências, das quais 83 são do *Diário de Notícias* que se distancia do *Público* (40), do *Correio da Manhã* (29) e do *Jornal de Notícias* (26), os dois últimos com valores mais próximos e menos significativos em relação aos dois primeiros títulos. Em cerca de treze peças é feita referência a ambos os contextos simultaneamente, num cruzamento dos planos nacional e internacional, e em 10 unidades é omissa a referência explícita ao espaço onde se deram os eventos, a partir do pressuposto que o leitor possui um saber que lhe permite tirar ilações com base nos títulos e textos da mesma ou de outras edições, para a reconstrução do local das ocorrências reportadas. A título de exemplo, quando foi discutido no plano nacional o Estatuto do Aluno, na Assembleia da República, nem sempre se verificou a menção explícita à cidade de Lisboa, pois por uma questão de economia o leitor é convocado a participar na enunciação inferindo o contexto em que se situa essa entidade pública, desde logo, é evitada a redundância da informação.

A análise longitudinal revelou uma maior focagem internacional em 1999 (54), devendo-se ao destaque nos quatro diários do caso Columbine, nos EUA, seguindo-se 2000 (39), antes de 2002 (38), 2001 (37 ocorrências) bastante equivalentes entre si em comparação com 1998 (10) que apresenta valores menos significativos na variável “lá fora”. Em 1999, do total de 54 peças nos quatro jornais nesta variável, mais de 50% das ocorrências resulta da cobertura do *Diário de Notícias* (30) que nesse ano revela menos valorização do contexto nacional (12 peças). Por sua vez, o *Público* (9 -13) e o *Jornal de Notícias* (9 -26), no mesmo ano, mostram antes preferência pelos eventos do plano nacional, assim como o *Correio da Manhã* (6-10) que apresenta um relativo equilíbrio dos dois campos, embora essa expressividade seja pouco significativa em relação ao ano seguinte que regista uma curva ascendente acentuada do contexto nacional (62).

O segundo relevo do plano externo dá-se em 2000 (39) com uma ligeira participação do *Correio da Manhã* (6) que se mantém sensivelmente em 2001 (5) atingindo o seu maior

pico em 2002 (11) devido à ênfase do caso alemão de Gutenberg de 27 Fevereiro, também em foco no *Público* e no *Jornal de Notícias*, oferecendo-lhe os três destaque de primeira página, enquanto o *Diário de Notícias* opta pela actualidade espanhola em igual etapa.

Tabela 6: Foco Nacional e Internacional da violência escolar

Contexto/ Ano	JORNAL								TOTAL	
	Público		Diário de Notícias		Correio da Manhã		Jornal de Notícias			
	Nacional	Intern	Nacional	Intern	Nacional	Intern	Nacional	Intern	Nacional	Intern.
1998	8	-	19	7	24	1	13	2	64	10
1999	13	9	12	30	10	6	26	9	61	54
2000	41	9	32	21	62	6	37	3	172	39
2001	53	9	42	19	39	5	25	5	159	38
2002	36	13	24	6	49	11	34	7	143	37
TOTAL	151	40	129	83	184	29	135	26	599	178
	191		212		213		161		777	

Após uma cobertura regular no período de 1999 a 2001 (cada 9 unidades), em 2002, o *Público* também se inscreve numa curva ascendente (13), enquanto o *Diário de Notícias* regista uma descida progressiva após o pico de 1999 (30) em relação a 2002 (6). O *Jornal de Notícias* assinala inflexões menos acentuadas, apesar de uma descida em 2000 (três peças), com ligeira subida no ano seguinte para depois recuperar em 2002 (sete) dando relevo ao caso alemão.

Na sequência do cume de 1999 do *Diário de Notícias* a incidir com maior foco no contexto norte-americano, a cobertura jornalística do contexto nacional revela-se distinta daquela que se registou para o plano internacional. Desta feita, o *Correio da Manhã* (189) concede mais notoriedade ao fenómeno no cenário interno antes do *Público* (150), do *Jornal de Notícias* (135) e, por último, do *Diário de Notícias* (129) que dedica menor valor de peças de referência interna.

Comparando a relativa proximidade dos contextos nacional e internacional em 1999, o primeiro universo de referência é mais evidenciado em 2000 (172), devendo-se à subida acentuada no *Correio da Manhã* (62), *Público* (41) e *Jornal de Notícias* (37) da actualidade

interna. Em igual fase, o *DN* regista uma mudança na sua agenda, passando a apreciar mais os assuntos *por cá*, embora com uma ligeira proximidade dos dois contextos.

Em 2001, registam-se duas flutuações distintas: por um lado, a subida do *Público* (62) e do *Diário de Notícias* (42), que apresentam ambos o maior pico da actualidade interna e, por outro lado, a descida do *Correio da Manhã* (39) e do *Jornal de Notícias* (25), que é contrariada em 2002 (50 - 34 respectivamente) com uma nova retoma ascendente.

7.1. Temas do contexto internacional

A análise da Tabela 7 permite observar os países mais referenciados na cobertura jornalística da violência escolar no período de 1998 – 2002 nos quatro diários. Destacam-se, em primeiro lugar, os Estados Unidos da América (68) que obtêm a maior ênfase em 1999 (40) e mais patente no *Diário de Notícias* (23) que evidencia o maior destaque continuado no tempo do evento Columbine, em comparação com o *Público* (sete), o *Jornal de Notícias* (seis) e o *Correio da Manhã* (quatro) que também faz referência alargada a aquele evento norte-americano.

Tabela 7: A violência escolar por país

Anos	1998				1999				2000				2001				2002				Total
Jornais / País	<i>P B</i>	<i>DN</i>	<i>C M</i>	<i>J N</i>	<i>P B</i>	<i>DN</i>	<i>C M</i>	<i>J N</i>	<i>P B</i>	<i>DN</i>	<i>C M</i>	<i>J N</i>	<i>P B</i>	<i>DN</i>	<i>C M</i>	<i>J N</i>	<i>P B</i>	<i>DN</i>	<i>C M</i>	<i>J N</i>	
EUA	-	1	-	1	7	23	4	6	-	4	1	-	6	5	3	1	2	1	2	1	68
França	-	1	-	-	-	2	-	-	2	4	1	2	1	8	1	3	1	-	1	-	27
Inglaterra	-	2	-	-	1	-	1	-	5	7	1	-	-	-	-	-	4	-	1	1	23
Alemanha	-	-	-	-	-	2	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	5	2	12
Espanha	-	1	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	1	-	-	-	-	2	1	-	7
Brasil	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	4
Japão	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1
Noruega	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Holanda	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
África	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1
Canadá	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Europa	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1	1	-	1	5
Outros	-	-	1	-	-	-	-	-	1	3	-	1	1	2	-	1	1	-	-	1	12
Vários	-	1	-	-	1	2	1	1	1	-	1	-	-	2	1	-	-	2	1	1	15
TOTAL	-	7	1	2	9	30	6	9	9	21	6	3	9	19	5	5	13	6	11	7	178
Não identificável	8	19	24	13	13	12	10	26	41	32	62	37	53	42	39	25	36	24	49	34	599
TOTAL	8	26	25	15	23	42	16	35	50	53	68	40	61	61	44	30	49	30	60	41	777

A Inglaterra (23 referências), por sua vez, ocupa a terceira posição sendo a sua presença mais evidente no ano 2000 e mais valorizada no *Público* (10), seguido de muito perto pelo *Diário de Notícias* (9) que valoriza a actualidade daquele país mormente em 2001

(peças) com o tema alusivo aos castigos corporais. A Alemanha (12) ocupa o quarto lugar, sendo mais referenciada no *Correio da Manhã* (5), em 2002, devido à cobertura do caso Gutenberg a que o *Jornal de Notícias* também dedica duas peças jornalísticas. Segue-se a Espanha (7) com registos em 2002 (3), 2000 (2), 1998 e 2001 (uma unidade cada), inscrevendo maior ênfase no *Diário de Notícias* (5), em 1998, 2000 e 2002. Por último, a focagem no Brasil (4) dá-se em 1998 (uma unidade) no *Diário de Notícias* e no *Jornal de Notícias*, e em 2002 no *Público* (2) em associação ao tráfico de estupefacientes.

Com apenas uma referência encontram-se países como a Holanda, em 1999, no *JN*; a Noruega, em 2000, o Japão e África, em 2001, no *Diário de Notícias*; e o Canadá em 2000 no *CM*. O contexto internacional decorre ainda da referência a vários países em simultâneo ou agregados (15 peças no total) com expressões como “mundial”, “de todo o mundo”, “por todo o mundo”, de 1998 (1), 2000 e 2001 (2 cada), 2002 (4) e 1999 (5 peças). A alusão genérica à Europa (5) dá-se em 1999 (1), 2000 (1) e 2002 (3). Proporcionalmente, é o *Diário de Notícias* que mais valoriza o universo externo, como se viu pelo total de 83 registos, em relação ao *Público* (40), *Correio da Manhã* (29) e *Jornal de Notícias* (26).

O universo americano merece de novo ênfase em 2001 (15), próxima da França (13, num total de 27 peças), como o segundo país a receber mais visibilidade no *Diário de Notícias* (15 unidades). Muito pouco perceptíveis em 1998 (2), os eventos dos EUA em 2000 (5) e 2002 (6) resultam numa expressividade quase equivalente, embora inferior a 1999 e 2001.

As “acções violentas” são as que obtêm mais evidência no contexto internacional (86) e no contexto nacional (161). Alguns títulos que serão alvo de uma análise mais fina no próximo capítulo evidenciam temas (Tabela 8) como a diabolização do caso paradigmático de Columbine que abalou a América em 1999, seguindo-se o debate social em torno das causas que determinaram esse acontecimento traumático e a avaliação psicológica dos seus agentes, resultando na ideia de uma cultura da violência nesse universo de referência.

A cobertura do caso começa por se realizar no dia 22 de Abril, no *Diário de Notícias* (com três peças), no *Jornal de Notícias* e no *Público* (duas peças cada), e no *Correio da Manhã* (uma). O *Público* configura simultaneamente destaque em primeira página, como se viu, com o título *Seria possível em Portugal?* com resposta no antetítulo da peça interior (*Possível em Portugal, mas pouco provável*) também seguido de um segundo título

interrogativo (*Eles são normais?*) a questionar a normalidade dos sujeitos associados ao caso em questão.

A linha editorial do *Jornal de Notícias* vai um pouco na direcção do *Público*, com foco na busca de motivos (*América procura razão para mais um massacre*) para explicar e justificar os comportamentos dos jovens que perpetraram o «massacre». Os títulos do *Diário de Notícias* sublinham o *Horror do Massacre em liceu dos EUA*, com uma *Violência na prosperidade* que deixa o *Papa chocado*...No *Correio da Manhã*, dois títulos e duas telefotografias legendadas de agência ajudam a construir a ideia de uma *Série negra*, para descrever como aconteceu o *Massacre em Denver* também designado “Missão Suicida” no referido diagrama, acrescido de uma cronologia sobre casos semelhantes desde 1997 a Abril de 1999.

O caso conquista desenvolvimento posterior no *Diário de Notícias* em 23 (duas), 24 (uma), 25 (duas), 26, 27 e 31 do mês de Abril (uma peça diária) e, depois, em 16, 21 (uma cada), 24 (duas) de Maio, permanecendo em agenda no dia 14 (duas) de Agosto e 12 (uma) de Setembro, e é retomado depois em 28 de Dezembro (uma).

Tabela 8: Temas do Contexto Internacional

Ano / Temas	1998				1999				2000				2001				2002				TOTAL			
	P B	DN	C M	J N	P B	DN	C M	J N	P B	DN	C M	J N	P B	DN	C M	J N	P B	DN	C M	J N	PB	DN	C M	JN
Ações violentas	-	5	-	-	3	18	4	6	7	9	2	2	2	5	1	1	3	8	8	2	15	45	15	1
Questões judiciais	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	2	1	-
Medidas da escola	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	1	-	-	-	1	2
Medidas autoridades	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	1	-	-	2	1	-	-	-	-	-	-	4	2	-
Questões políticas	-	-	-	-	2	2	-	1	-	2	-	-	2	1	1	1	2	-	2	1	6	5	3	3
Medidas do M. Educ.	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	2	-	1	-	2	1	1	1
Questões étnicas	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Seminários	-	-	-	1	1	-	-	-	-	2	-	-	2	1	1	1	-	1	-	1	3	4	1	3
Estudos	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1	-	-	1	1	1	-	2	1	-	-	3	3	2	-
Projectos de prevenção	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-
Medidas dos Sindicatos	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-
Causas da violência	-	-	-	-	-	4	-	2	1	2	-	-	-	1	-	-	-	-	1	-	1	7	-	2
Questões de terminologia	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Família, autoridade	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	1	2	-	-
Valores	-	1	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1	-	-	-	4	-	-
Meios de prevenção	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1	-	-	-
Outros temas/vários	-	-	1	-	3	2	1	1	1	3	-	-	1	2	-	1	1	-	-	1	6	7	2	2
Segurança e insegurança	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Reacção de leitores	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	1	1	1	-	1	1	2	1
Medidas Enc. Educação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2	-
TOTAL	-	7	1	2	9	30	6	9	9	21	6	3	9	19	5	5	12	12	15	4	39	88	32	25
	10				54				39				38				43				184			

No *Correio da Manhã*, as peças dos dias 23, 24, 25 e 26 do mês de Abril evidenciam um clima de medo decorrente do evento em solo americano, tendo sido achado um diário em que os dois jovens descrevem em pormenor o plano da sua acção premeditada na escola que levou à morte de várias pessoas. De acordo com fontes policiais, conjectura-se uma eventual associação de ambos às ideologias nazis e a eventuais cúmplices para explicar o “arsenal” de armas usadas no acto e as que foram encontradas em suas casas.

7.2. Contexto nacional e territórios

Do cômputo global das peças, a análise de conteúdo revelou, como já se referiu (Tabela 6), uma sobre representação nacional da cobertura jornalística da violência escolar nos quatro diários (599 peças no total), em 2000 (174 peças) deixando visível a posição do *Correio da Manhã* (194 ocorrências) no seu destaque para a actualidade nacional, seguido do *Público* (151), antes do *Jornal de Notícias* (139) e do *Diário de Notícias* (134 ocorrências).

O enfoque “*cá dentro*” é predominantemente continental, ascendendo 67,5% (768 peças) do total das ocorrências nos quatro jornais. A referência específica às ilhas da Madeira (3) e dos Açores (6) é pouco significativa, restringindo-se a cerca de nove unidades no total, distribuídas da seguinte forma: a Madeira é referida em 1999 pelo *Público*, em 2000 pelo *Diário de Notícias* e em 2001 pelo *Jornal de Notícias* (uma peça cada); a alusão aos Açores dá-se em 1998 (2 peças) e 2002 no *Público*, em 2000 e 2001 no *DN*, e em 2002 no *JN* (uma peça cada) à excepção do *Público* que oferece maior relevo à realidade açoriana em 1999. Em questões de violência escolar, não foi encontrada nenhuma menção às referidas ilhas, no *Correio da Manhã*.

Tabela 9: A violência nas escolas das cidades portuguesas

Cidades / Jornais diários	Lisboa		Porto		Almada/Setúbal		Braga		TOTAL	
	Nº	% Cidade	Nº	% Cidade	Nº	% Cidade	Nº	% Cidade	Nº	%
<i>Público</i>	53	6,82%	15	1,93%	8	1,02%	7	0,90%	83	10,67%
<i>Diário de Notícias</i>	43	5,53%	9	1,15%	11	1,41%	4	0,51%	67	8,60%
<i>Correio da Manhã</i>	73	9,39%	12	1,54%	16	2,05%	5	0,64%	106	13,62%

<i>Jornal de Notícias</i>	16	2,05%	41	5,27%	5	0,64%	4	0,51%	72	8,47%
TOTAL	185	23,80%	77	9,90%	40	5,14%	20	2,57%	328	41,41%

No que respeita ao território continental, de entre os três cenários mais em foco situam-se as zonas urbanas das cidades de Lisboa, Porto, Almada/Setúbal e Braga com cerca de 41,41 % (328 ocorrências) do total das peças, sendo os restantes 58, 59% (449) distribuídos pelas restantes cidades do continente. O *Correio da Manhã* diferencia-se pela maior cobertura dos acontecimentos com expressão nestes lugares (106 - 13,62%). Lisboa e sua periferia (185 - 23, 80%) apresentam o maior número de referências, nos quatro jornais, ficando em segundo lugar a cidade do Porto (77 - 9,90%). Seguem-se Almada e Setúbal (40 - 5,14%), Braga (20 - 2,57%), Aveiro e Leiria (11 - 1,41%), Coimbra (8 - 1,02%), Mirandela (6 - 0,77%), Bragança (5 - 0,64%), entre outras cidades com valores menos carregados.

A cidade do Porto obtém mais visibilidade em 2001 (32 ocorrências das quais 16 no *PB*, 8 no *DN*, 7 no *JN* e uma no *CM*) e 2002 (25) mais presente no *Jornal de Notícias* (11), comparativamente a 1999 (10), 2000 (7) e 1998 (3). Lisboa também aparece mais vezes mencionada em 2001 (52, revelando mais incidência no *PB* (19), antes do *DN* (14), do *CM* (10) e do *JN* (9)) e em 2002 (45) desta feita mais saliente no *Correio da Manhã* (24).

Na sequência dos resultados apurados (Tabela 9), verifica-se a tendência para uma cobertura prioritária do *Jornal de Notícias* na cidade do Porto (41 - 5,27%). A região de Lisboa obtém maior presença nos restantes diários dos quais se destaca em primeiro lugar o *Correio da Manhã* (73 - 9,39%), seguido do *Público* (53 - 6,82%), antes do *Diário de Notícias* (43 - 5,53% e do *Jornal de Notícias* (16 - 2,05%).

Também foram consideradas dez peças com referência simultânea a Lisboa e Porto, ou a ambas as cidades concomitantemente com outros lugares do espaço nacional, já mencionados ou outros, num total de 26 ocorrências, o que indicia uma cobertura alargada da expressividade do fenómeno um pouco por todo o país.

7.3. Temas do contexto nacional

Comparativamente, das categorias referentes ao âmbito nacional, destacam-se as “acções violentas” dos sujeitos, num total de 161 ocorrências nos três jornais, embora com uma presença ligeiramente superior no *Correio da Manhã* (57 no total, com maior destaque

no ano 2000 – 26 peças), seguido do *Jornal de Notícias* (45), antes do *Público* (30) e do *Diário de Notícias*. Em segunda posição estão as “medidas políticas” (60 peças) mais salientes no *Público* (21), em igual valor no *Diário de Notícias* e no *Correio da Manhã* (15 cada) e, por último o *Jornal de Notícias* (9). A categoria “Seminários” e conferências (54 no total) é a terceira mais notória (*PB* - 17, *CM* – 14, *JN* – 12 e *DN* – 11), tendo maior evidência a partir de 2000.

As “Medidas do ME” (45) e os “Estudos” (43) apontam valores bastante próximos (cada com 43 no total). A Tabela 10 confirma que, nos quatro jornais, os anos com mais ênfase da actualidade nacional são 2000 (174 peças), com o *Correio da Manhã* (63) a exibir os valores mais elevados de sempre, e 2001 (160), em relação a 2002 que aparece em terceira posição (139), seguido de 1999 (68) muito próximo de 1998 (67). As restantes categorias ficam-se por valores inferiores entre as quais se destacam as “Medidas de Segurança” (35 nos quatro jornais) mais salientes no *Jornal de Notícias* (14) em relação aos outros diários (*PB* e *DN* – 6 cada e 9 no *CM*).

No plano interno, o *Público* divulga a realização de três seminários no ano de 1998 e anuncia a implementação de sistemas de vigilância electrónica nas entradas das escolas, tais como câmaras de vídeo, cartões electrónicos e detectores de metais. As acções violentas dos sujeitos praticadas na escola são mais referenciadas em 2000 (12 ocorrências) e 2001 (10), no ano em que são tornados públicos os resultados oficiais das infracções sujeitas a procedimento judicial. Neste último ano são assinaladas medidas internas da escola e as decisões políticas (10) que deram origem a novas medidas do M. Educação para combater a violência escolar.

Tabela 10: Temas do contexto Nacional

Anos/ Temas	1998				1999				2000				2001				2002				TOTAL				
	P B	DN	C M	JN	P B	DN	C M	JN	P B	DN	C M	JN	P B	DN	C M	JN	P B	DN	C M	JN	P B	DN	C M	JN	
Acções violentas	-	3	6	4	5	4	6	1 1	1 2	8	26	1 3	1 0	11	11	1 3	8	3	8	4	30	29	57	45	161
Questões judiciais	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	1	2	2	-	-	-	1	1	-	4	4	1	9
Medidas da escola	-	-	2	-	1	3	-	1	1	7	3	1	-	3	2	2	2	3	1	-	4	16	8	4	32
Medidas autoridades	-	-	-	-	2	-	1	-	1	1	3	1	1	2	1	2	-	-	1	3	4	3	6	6	19
Questões políticas	1	4	3	1	-	-	-	-	7	1	1	3	1 0	7	3	2	3	3	8	3	21	15	15	9	60
Medidas do M. Educ.	1	3	6	4	1	2	-	6	1	1	1	2	3	2	4	-	3	-	1	4	9	8	12	16	45
Questões étnicas	-	1	-	-	-	-	-	-	2	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	1	-	-	3
Seminários	3	1	4	3	2	-	-	3	3	3	3	3	8	4	4	3	1	3	3	2	17	11	14	12	54
Estudos	-	3	1	-	1	1	2	-	4	-	-	-	6	5	2	-	8	4	3	3	19	13	8	3	43
Projectos prevenção	1	1	-	-	1	-	-	-	3	1	2	1	1	3	-	-	-	1	1	-	6	6	3	1	16
Medidas Sindicatos	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	2	-	-	2	-	-	1	-	5	1	2	3	9	1	15

Causas da violência	-	-	-	-	-	1	1	-	2	-	2	1	-	-	-	-	1	-	4	1	1	-	7	2	10
Família, autoridade	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2	-	2	2	3	-	-	3	5	-	2	10
Valores	-	2	-	-	-	-	2	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	3	2	-	5
Meios de prevenção	2	-	1	1	-	-	-	-	1	-	-	-	1	1	-	-	1	-	-	-	5	1	1	1	8
Outros temas	-	-	-	-	1	1	1	-	2	1	5	2	2	1	1	1	4	-	1	-	9	3	8	3	23
Segurança - insegurança	-	1	1	1	-	-	1	4	1	3	4	6	3	1	4	1	2	1	3	2	6	6	9	14	35
Reacção de leitores	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	3	-	2	-	3	-	-	2	5	1	2	5	11	1	19
Medidas Enc. Educação	-	-	1	-	1	-	-	2	-	1	7	3	1	-	1	-	1	-	6	2	3	1	15	7	26
TOTAL	8	20	25	1 4	1 5	12	14	2 7	4 2	33	63	3 6	5 0	46	38	2 6	3 7	24	51	2 7	14 3	13 3	18 9	12 8	593
TOTAL	67				68				174				160				139				593				

Foram também divulgados estudos sobre estas e outras matérias de âmbito educativo e enfatizadas algumas das circunstâncias em que se realizaram debates e seminários e, concomitantemente, esgrimidas diferentes ideologias relacionadas com a «falta» de autoridade dos professores, que foi submetida a debate público, dando a conhecer as reacções dos leitores. A discussão política da disciplina escolar continua na ordem do dia em 2002, suscitada pela divulgação dos resultados de sondagens e inquéritos que sustentam uma visão depreciativa do estado das escolas portuguesas.

Por sua vez, o *Diário de Notícias* em 1998 faz uma referência às questões judiciais (mais tarde retomadas em 2000 e 2001), mencionando também o tópico racial e étnico e a falta de valores. Em 2000, é identificada uma peça sobre questões políticas de ordem educativa, a fazer a divulgação de sondagens e estudos com incidência de novo na complexidade das estruturas familiares e na autoridade do adulto, assimiladas por certos encarregados de educação que fomentam medidas de actuação junto das escolas num total de 26 peças. As acções violentas são mais referidas em 2001 (*DN*- 11 igual ao *CM* e ao *JN* em 1999), ao passo que em 2000 e 2002 os valores desta categoria são análogos (8 cada), ficando 1999 (4) e 1998 (3) menos salientes, ao mesmo tempo que se discutem as causas que levam os jovens a agir violentamente e são examinados os valores subjacentes aos novos formatos familiares.

Em 2001 o *Diário de Notícias* faz alusão (uma peça para cada categoria) a medidas políticas, designadamente do Ministério da Educação e dos sindicatos dos professores. Procede à difusão dos resultados de sondagens, projectos e programas de prevenção, num clima de discussão sobre a família e a autoridade dos docentes. Em 2002, são divulgados estudos e seminários sobre os valores e comportamentos dos jovens das sociedades cosmopolitas dominadas pelas novas tecnologias que, sendo levadas para a escola, se traduzem em furtos e provocam desordem.

O *Correio da Manhã* reporta em 1998 seis eventos violentos e divulga medidas do Ministério da Educação, para fazer face aos problemas escolares, dando também a conhecer a realização de seminários subordinados a temas em interligação com as dificuldades diagnosticadas pelos actores no terreno. Faz a publicitação de estudos à excepção do ano 2000. Para este ano são assinalados vários temas, designadamente questões judiciais, medidas internas da escola e das autoridades policiais, diferentes causas para a actividade violenta dos sujeitos, reacções dos leitores e medidas dos encarregados de educação.

Em 2001, são referenciadas naquele jornal duas acções violentas dos sujeitos (11 em número igual ao *DN*), questões judiciais (2), medidas das autoridades (uma), questões políticas (2), medidas do Ministério da Educação e seminários (4 cada), estudos (2). São reportadas mais oito acções violentas em 2002, uma questão judicial, medidas internas da escola e do Ministério da Educação, questões políticas (8), causas, o tópico da insegurança na escola, com destaque para a reacção dos leitores (5 unidades, embora mais saliente em 2000 com 7 peças) e das medidas dos encarregados de educação (6).

Em 1998, o *Jornal de Notícias* faz quatro referências às acções violentas e às medidas do Ministério da Educação (ME) e também a três Seminários. Em 1999, de um total de vinte e sete peças, onze referem-se às acções violentas, seis reiteram as medidas do ME e três os Seminários, ao passo que as questões de segurança ocorrem em quatro unidades. Nos anos de 2000 e 2001, as acções violentas ascendem a treze presenças com descida para quatro unidades no ano seguinte. As medidas das polícias ou internas à escola, as questões políticas e a autoridade dos adultos atingem duas unidades cada, e os seminários somam quatro peças.

7.4. Contextos locais

Na referência aos contextos da violência escolar no espaço nacional, seguiremos de perto van Dijk (2005:49) que propõe duas formas de classificação do contexto dos eventos a partir dos modelos contextuais *globais* e *locais* e enquanto representações mentais que controlam e constroem muitas das características da produção do discurso e da sua compreensão. Advoga que ambos os modelos contextuais são imprescindíveis para o entendimento das circunstâncias da comunicação e dos discursos que configuram ideologias, estilos “formais” ou “informais”, pontos de vista e perspectivas dos actores sociais

intervenientes, a partir das opiniões que lhe estão associadas e que influem na escolha de variantes lexicais na expressão do significado.

Para este autor, o *contexto global* é definido pelas estruturas sociais, políticas (legislação, propaganda), culturais e históricas em que os eventos comunicativos ocorrem, constituindo, segundo este autor, «a base racional explicativa e crítica do discurso e da sua análise». Veremos, por exemplo, que a avaliação das situações de violência escolar nos diferentes países, com cobertura nos quatro jornais portugueses que fazem eco dos pontos de vista dos participantes directos ou indirectos nos acontecimentos, apresenta modelos específicos a cada país que podem divergir dos modelos pessoais e avaliativos dos eventos do contexto nacional e das interpretações subjectivas que deles fazem os leitores. Por exemplo, o debate político e público do Estatuto do Aluno, na Assembleia da República e no espaço social, apresenta traços de um contexto global pelas políticas partidárias inerentes a um regime democrático e a uma escolaridade para todos, aliados a constrangimentos sociais, tais como a origem social e étnica, contingências familiares que lhe estão subjacentes, alguns dos quais transparecem nos discursos dos diferentes intervenientes na discussão do referido diploma.

O *contexto local* é usualmente determinado pelas características da situação imediata, interactiva, em que um acto comunicativo tem lugar, «assumindo importância na orientação e interpretação de variações de estilo, uma vez que as escolhas lexicais e a ordem das palavras podem depender do contexto comunicativo, ou melhor, da nossa representação mental (possivelmente tendenciosa) da situação comunicativa em modelos contextuais» (van Dijk, 2005:147). Desta forma, assumem especial interesse para a análise do discurso a relação que é estabelecida entre as situações de violência escolar e os seus contextos e a representação que resulta da percepção dos diferentes intervenientes no processo, seja de forma directa ou indirecta. Seguindo Bar-Hillel (1970), Adriano Duarte Rodrigues (2001:222) distingue o *contexto*, entendido como conjunto de elementos não linguísticos que intervêm na delimitação dos quadros de sentido, e *cotexto* como composto de elementos linguísticos anteriores, posteriores ou presentes no enunciado e que contribuem para a determinação do seu sentido

A revisão da literatura especializada na primeira parte evidenciou que os comportamentos agressivos e violentos dos alunos ora ocorrem dentro ou fora da escola, em espaços como a sala de aula, recreios, refeitórios, corredores, casas de banho, ora adquirem

expressividade nas zonas periféricas intra ou extra muros/redes escolares, designadamente junto dos respectivos portões e nas ruas mais próximas. Como se viu, certos autores têm vindo a propor que a violência nos espaços confinantes à escola, como consequência dos problemas familiares ou de bairro, não deve ser incluída na categoria «violência escolar». Outros, porém, fazem notar que essa violência exterior à escola (associada aos grupos de alunos envolvidos em actividades marginais) acaba por estender os seus tentáculos ao seu interior e, por isso mesmo, contribuir indirectamente para a instabilidade nas relações interpessoais no interior da instituição.

No acesso aos espaços escolares a acção dos jornalistas é limitada pela barreira de legalidade e autorização hierárquica escolar que, por sua vez, pode vir a ser censurada pelo Ministério da Educação, para que seja assegurada a privacidade dos alunos e funcionários. Portanto, é tarefa complexa a que consiste em medir os níveis “reais” de violência nas escolas se os olhares se ficam pelo que lhe é exterior ou por aquilo que se diz “sobre” ela, ou ainda por aquilo que é observado do exterior, através do forte enfoque das objectivas dos repórteres fotográficos para vencerem as grades dos recintos escolares que criam a ilusão de que a escola é um espaço aberto, e que os muros de cimento não permitiriam.

Alguns dos locais dos pátios ou zonas de recreio, na presença ou ausência de alunos, tornam-se assim de fácil e livre acesso à percepção dos olhares a partir do exterior, levando os jornalistas a captar imagens e a observar comportamentos das pessoas nesses contextos, tratando-se neste caso de um enfoque “de fora”. Como veremos, algumas fotografias reúnem estas características evidenciando uma representação das relações interpessoais numa escala de *distância pública* (Kress e van Leeuwen, 2001) em que se vê sobretudo os alunos e os espaços em seu redor sem o enfoque preciso nos seus rostos, ficando por isso salvaguardados os traços da sua identidade pessoal. Esta tendência é mais frequente na cobertura dos eventos nacionais, encontrando-se pelo contrário um maior número de fotos de distância íntima nos temas da actualidade norte-americana, por exemplo.

A Tabela 11 apresenta os espaços internos da escola que merecem cobertura jornalística em 185 peças às quais acrescem 14 ocorrências dizendo especificamente respeito à sala de aula. Na ênfase dada aos eventos internos, destacam-se o *Diário de Notícias* (50 ocorrências) e o *Correio da Manhã* (49 ocorrências), seguidos de perto pelo *Jornal de Notícias* (48) e, por último, pelo *Público* (38). Este jornal regista uma cobertura equilibrada dos acontecimentos referentes simultaneamente a ambos os contextos (dentro e fora da

escola), comparativamente com os outros diários (40 no *Público*, 32 no *Correio da Manhã*, 31 no *Diário de Notícias* e 28 no *Jornal de Notícias*, atingindo nesta categoria um total de 131 peças).

Já as zonas externas à escola ficam pelo total de 71 peças, ocupando o *Correio da Manhã* (26) o primeiro lugar, seguido do *Jornal de Notícias* (21), do *Diário de Notícias* (15) e do *Público* (9) em que se regista menor referência ao perímetro que circunda o estabelecimento de ensino.

O “olhar de fora” a realidade escolar, com défice de reconhecimento na cobertura jornalística da actuação das pessoas no seu interior e dos seus projectos na resolução das distintas problemáticas que vão decorrendo intra muro, alimenta a polémica em torno dos conteúdos nos media de tenderem a traçar uma linha sensacionalista da violência escolar e, por isso, falseada de uma realidade que apenas é do conhecimento dos seus membros jovens e adultos, alunos, docentes, pessoal administrativo. São sobretudo os auxiliares de educação e os docentes que mais vezes testemunham as condutas incorrectas que decorrem das relações interpessoais e actividades nas salas de aula, corredores e pátios de recreio no exercício da sua actividade de vigilância.

Tabela 11: Contextos da violência escolar – Focalização Local por Jornal

Focalização Local	Jornal								Total
	Público		Diário de Notícias		Correio da Manhã		Jornal de Notícias		
	Nº	% Local	Nº	% Local	Nº	% Local	Nº	% Local	
Zonas exteriores à escola	9	12,67%	15	21,13%	26	36,62%	21	29,58%	71
Dentro da escola	38	20,54%	50	27,02%	49	26,49%	48	25,95%	185
Sala de aula	8	57,13%	2	14,29%	2	14,29%	2	14,29%	14
Assembleia da República	10	40,00%	8	32,00%	5	20,00%	2	8,00%	25
Exterior e interior da escola	40	30,54%	31	23,66%	32	24,43%	28	21,37%	131
Vários espaços	16	18,60%	34	39,53%	27	31,40%	9	10,47%	86
Não identificável	49	28,16%	51	29,31%	47	27,01%	27	15,52%	174
Outros espaços	21	23,08%	21	23,08%	25	27,47%	24	26,37%	91
Total	191	24,59%	212	27,28%	213	27,41%	161	20,72%	777

Dentro da escola o espaço é medido de diferentes formas e posto sob vigilância humana ou electrónica distinta. A privacidade que envolve a sala de aula está associada à crença de que esse espaço, num tempo marcado pelo sinal sonoro da campainha, é do

domínio do docente a quem cabe a autoridade de gerir as interacções dos seus alunos e um trabalho simultaneamente individual e colectivo. Logo, o interior da sala de aula partilhado por alunos e docentes é de difícil acesso e pouco permeável aos olhares estranhos por carecer da autorização prévia de vários actores sociais, não só da direcção da escola, como também dos professores responsáveis pelas diferentes disciplinas, e ainda do consentimento dos encarregados de educação dos alunos menores de idade, sem se falar da anuência do Ministério da Educação.

Em 174 peças não se verifica a referência explícita ao contexto, em 86 casos são mencionados vários espaços além da escola, e em 91 circunstâncias a escola não é citada. São referidos outros locais, como por exemplo as instituições onde decorrem colóquios e conferências tendo como temas de debate a indisciplina, insegurança, agressividade e violência na escola. Sobre a discussão e aprovação do Estatuto do Aluno, o espaço mencionado é a “Assembleia da República”, tendo sido apuradas 25 peças (10 no *Público*, 8 no *Diário de Notícias*, 5 no *Correio da Manhã* e 2 no *Jornal de Notícias*) a evidenciar maior destaque no jornal *Público* daquele órgão legislativo, comparativamente aos restantes diários.

De seguida, em forma de resumo, vamos descrever o que se conclui da presença dos temas em agenda nos quatro diários, no período de cinco anos.

8. Agendas públicas, políticas e jornalísticas (1998-2002)

1998 A crescente visibilidade da educação dá-se a partir de Janeiro de 1998, por via da agenda política, quando o então Presidente da República, Jorge Sampaio, inicia uma semana dedicada à educação pré-escolar, básica e secundária, durante a qual proferiu “palavras muito críticas” para a situação do sector, anunciava o *Diário de Notícias*.²⁸² O ângulo de noticiabilidade assenta em apreciações do Presidente ao estado negativo da educação escolar em Portugal em relação aos parâmetros europeus. O *Correio da Manhã* também cobre a Semana presidencial da educação dando relevo ao *Combate à violência nas escolas*²⁸³ e à criminalidade juvenil. Na agenda do *Público* sobressaem seminários sobre violência e insegurança na escola, num cenário de inquietação nacional, sendo menos valorizadas as medidas políticas de prevenção.

²⁸² *Diário de Notícias*, 19 de Janeiro de 1998.

²⁸³ *Correio da Manhã*, 29 de Setembro e 3 de Dezembro de 1998. Manchete.

Um inquérito da responsabilidade da Federação das Associações de Pais do Concelho de Sintra apurou a existência de violência e insegurança nos estabelecimentos de ensino desse universo, deixando os pais alarmados face aos resultados apurados a indiciar agressões físicas, roubos, tentativas de aliciamento de jovens para a droga, falta de policiamento, entre outros. Decorre dessa inquirição um debate, promovido por aquela federação, em que marcou presença a presidente da Câmara de Sintra, Edite Estrela, e responsáveis do ministério da Educação a assinalar a consciência social e política daqueles fenómenos.

Para a actualidade internacional, as agendas do *Diário de Notícias* e do *Jornal de Notícias* de 1998 evidenciam o tema da morte ou tentativa de assassinato por via do uso de armas de fogo no universo brasileiro, suprimido nos títulos: *Adolescente tentou matar professor e desapareceu (DN)*; *Estudante mata professora que denunciou narcotráfico (JN)*. Os motivos para tais actos, referenciados no subtítulo, são o tráfico e consumo de drogas pelos alunos no interior dos estabelecimentos escolares, actividades que o *Jornal de Notícias* classifica de “flagelo”.

O contexto francês é explicitamente referido em dois títulos do *DN*: uma focalização na realidade escolar (*Estudante francês morto a tiro em plena sala de aula*) e uma outra no mercado laboral que evidencia, no subtítulo, as mulheres, nomeadamente as professoras, como os alvos mais frequentes de violência (*França tem os piores índices*), a partir do *Relatório do BIT* [que] *revela que as mulheres são mais susceptíveis que os homens de serem alvo de agressão física e psicológica*.

Para a realidade inglesa, é tratada a problemática da violação no espaço escolar e consequente julgamento numa peça que acentua a infantilidade do acto, quer dos agentes lógicos activos, nomeados pela expressão genérica *miúdos*, quer do seu colega afectado pela acção daqueles que o violaram: *Miúdos julgados no Reino Unido por violarem colega das escola*.²⁸⁴ As circunstâncias de julgamento do agente agressor são retomadas no título *Professor acusado de abusos sexuais*²⁸⁵ sobre o contexto nacional com um sujeito adulto passivizado (professor), afectado pela decisão do Ministério Público. A decisão judicial é explicitada no subtítulo que fornece igualmente a informação de que o processo se iniciou em 1996 com uma primeira queixa às entidades legais dos familiares da criança molestada.

A infância é também destacada para o contexto norte-americano, com sujeitos adultos envolvidos na prevenção da violência dos mais novos, realçada no título *Norte-americanos*

²⁸⁴ *Diário de Notícias* de 17 de Janeiro de 1998.

²⁸⁵ *Diário de Notícias* de 1 de Abril de 1998.

previnem actos de violência infantil.²⁸⁶ Trata-se de uma medida política atribuída ao presidente Bill Clinton que exigiu na altura o diagnóstico do fenómeno com base na identificação dos “*sintomas prévios*”, lê-se no subtítulo da notícia que menciona também a controvérsia da venda de armas naquele país.

1999 A cobertura da actualidade internacional evidencia dois momentos dignos de reparo no *Diário de Notícias* que proporciona uma leitura transversal da violência escolar, não só na sua vertente europeia, como também consente a analogia com a realidade norte-americana. O primeiro evento acontece no início do mês de Fevereiro, quando decorre um encontro no Luxemburgo sobre a «Violência na escola» promovido pelo Comité Sindical Europeu para a Educação, tendo como finalidade analisar um relatório sobre a realidade europeia elaborado pelo mesmo organismo. O segundo é o tiroteio no liceu de Columbine, nos Estados Unidos, em Abril, a evidenciar o maior pico da cobertura internacional da violência escolar fatal, a partir de uma representação simbólica sustentada no termo «massacre» com armas de fogo a produzirem assassinatos em série. A cobertura alargada no tempo deste acontecimento desenvolve-se em textos de opinião externa ao *DN* e outros da responsabilidade de correspondentes naquele país, onde viria a ocorrer, em Maio, um novo evento com padrões similares aos do caso americano.

Na sequência do enquadramento internacional deste caso, com o questionamento dos motivos que terão levado os jovens a procederem daquela forma, assassinando um número avultado de pessoas usando para o efeito armas de fogo, a lente jornalística do *DN* incide na realidade nacional, onde a «*Violência começa no 1º ciclo*», a partir da percepção dos professores que dizem preferir enveredar pela «via do bom senso» perante as agressões verbais dos alunos por imperar a burocracia na resolução oficial dos problemas mais difíceis.

Aquele jornal divulga um estudo sobre os alunos problemáticos, realizado pelo Sindicato Nacional e Democrático dos Professores, que valoriza a permanência de técnicos especializados em Psicologia e Assistência Social nas escolas de maior risco, mas o Projecto de Lei da responsabilidade parlamentar da bancada do CDS-PP, que visava promover algumas medidas nesse sentido, é chumbado pelo Partido Socialista, então no governo. A discussão do referido Projecto, na Assembleia da República, coloca em cena discursos dos diferentes quadrantes políticos com assento parlamentar, mas também dirigentes de

²⁸⁶ *Diário de Notícias* de 15 de Agosto de 1998

Sindicatos de professores, Associação ou Confederação de pais, alunos e docentes, pondo em evidência casos singulares de agressão nas escolas portuguesas.

Assim, também *por cá*, a violência escolar marca de novo a *agenda dos media* e a *agenda política*, sendo tópico central do discurso oficial do Presidente da República, Jorge Sampaio, no XXVI Encontro Nacional das Associações de Pais, em que é reconhecida oficialmente a urgência de criar meios para combater o fenómeno, do que se depreende o reforço das medidas policiais dada a divulgação pública com alcance mediático do Programa “Escola Segura”, assim como das sucessivas cerimónias oficiais de entrega de viaturas às polícias para patrulhamento das escolas (Leonardo, 2004:4), durante as quais eram formuladas ideologias político-mediáticas para a promoção da segurança das escolas. O *Público* convoca o leitor a participar na reflexão sobre o evento de Columbine “em directo, contado pelos próprios estudantes por telemóvel”, lê-se na legenda da foto. O insólito desta tragédia, com extraordinário alcance mediático, leva este jornal a convocar um especialista na área da psicologia para avaliar o perfil dos jovens portugueses, em analogia com os jovens americanos, para inferir eventuais condutas dos alunos por cá.

A delinquência juvenil, como fenómeno transnacional que “não conhece fronteiras”, ocorre em conexão com o tópico das armas já abordado numa outra peça do ano anterior com a figura pública Bill Clinton a encabeçar uma campanha preventiva da violência infantil, nos Estados Unidos, país onde um inquérito publicado pelos *Archives of Pediatrics for Child and Adolescent Medicine* dá conta da diferenciação entre os sexos, admitindo ser os rapazes os que mais armas transportam para as escolas. Também para os países europeus como o Reino Unido, França e Alemanha, é percebido o agravamento da agressividade, nos menores de 16 anos, sobretudo nos primeiros universos de referência, sendo ainda anunciados os diferentes formatos de resolução dos problemas identificados. Em relação à agenda política do Reino Unido, a ênfase recai na decisão política de “abrir a primeira prisão do país para crianças, localizada na cidade de Medway”, com idades a rondar os 12 e 14 anos.

Sobre o contexto britânico, a ênfase do *Público* reflecte as agendas pública e política inglesas sobre a legitimidade dos castigos físicos nas escolas privadas como media pedagógica no exercício da disciplina escolar, a contrariar a decisão política que proíbe este tipo de método coercivo nas escolas oficiais desde 1986 e se manteve legal no ensino privado até 1999, quando a agenda política preconiza a sua proibição também nesse domínio.

Mas é no ano seguinte que o assunto se torna tópico de discussão pública nesse país, segundo os títulos do *Diário de Notícias* e do *Correio da Manhã*, entre Janeiro e Abril, que aproveitam a ocasião para sondar a opinião pública portuguesa sobre a legitimidade daquela medida disciplinar.

Em França, o reconhecimento público e oficial da existência de “violência” nas escolas francesas leva o ministro da Educação francês, Claude Allègre, a lançar a «Carta da Escola do Futuro» que prevê a presença de mediadores nos estabelecimentos de ensino mais vulneráveis à violência. Trata-se de uma medida política criada para “solucionar um mal que angustia pais e exaspera docentes”, lê-se no subtítulo daquele jornal. No universo de referência alemão, segundo o correspondente em Bona, Eduardo Hélder, da *Voz da Alemanha*, a violência nas escolas “não existe”, embora diga notar-se da parte dos alunos a “tendência para uma maior agressividade, que os psicólogos atribuem à influência negativa de certos filmes”. Refere uma maior regulamentação da programação dos operadores de televisão, obrigados a criar para o efeito, como a *Première*, códigos de acesso aos conteúdos considerados violentos. Este universo diferencia-se do inglês e francês por estar mais virado para a prevenção de modo a “evitar” que o fenómeno se “instale”, significando que o problema “ainda não é inquietante”, sublinha-se no subtítulo.

São enumerados “factos e conselhos», emitidos por aquele organismo europeu que reconhece na agressividade dos mais novos consequências para as relações interpessoais na escola, como o resultado de uma crise social agravada pelo desemprego, más condições de habitação e desresponsabilização parental. São apontados os papéis sociais das famílias e do pessoal escolar, a partir da identificação precoce das dificuldades reveladas pelos jovens que podem vir a evidenciar futuras condutas agressivas ou violentas. Para uma actuação assente na prevenção, é sugerida a ajuda de técnicos do ramo da psicologia, entre outros terapeutas e conselheiros, para identificarem e acompanharem os potenciais jovens, em risco de se tornarem vítimas ou prevaricadores. Aos media, é aconselhada a organização de uma campanha de esclarecimento, baseada na não-violência, com o apoio de personalidades dos mundos desportivo e artístico.

2000 Como se viu, o ano 2000 regista o maior volume global de peças sobre as acções violentas praticadas pelos sujeitos, enquanto tema principal, no conjunto dos quatro jornais. As agendas jornalísticas do *Público* e do *Correio da Manhã* proporcionam títulos constituídos por um léxico sobre o «crime» e a criminalidade em curva ascendente, na

sequência de dados estatísticos tornados públicos por fontes policiais, nomeadamente a GNR que contabilizou 332 ocorrências de violência o que corresponde a um aumento na ordem dos 63%, relativamente a dados de anos anteriores.²⁸⁷ Para representar o crescendo do crime nas crianças e jovens, em idade escolar, o *Jornal de Notícias* emprega a metáfora «*fábrica de crimes*» e o *Diário de Notícias* a «*vaga de crimes*». Durante os meses de Fevereiro e Agosto, a agenda do *Correio da Manhã* concede visibilidade ao tema da delinquência juvenil (cinco títulos), em conexão com a violência escolar, num período em que se deu o caso CREL, tendo como pessoa afectada a actriz Lídia Franco, e que foi amplamente publicitado na época, em diferentes media.

Na sequência da tentativa de violação da actriz Lídia Franco, o enfoque das notícias constrói uma representação depreciativa dos chamados «*gangs juvenis*», formados essencialmente por jovens da 2ª geração de imigrantes, que preencheram algumas manchetes. O filósofo Eduardo Lourenço (2001)²⁸⁸ prefere chamar-lhes “*jovens das margens*” que aparecem com os seus “*bonés virados com a pala para trás*” e deixam a sua marca nos “*graffiti*” que espalham pela cidade de Lisboa. Apesar de não possuírem um estatuto de imigrantes, esses jovens organizados em grupos encontram-se periodicamente associados aos problemas decorrentes da imigração de origem africana, à delinquência juvenil, assim como a questões de segurança pública. O exercício de uma *agenda dos media*,

²⁸⁷ A revista *Visão* publica, em 14 de Junho de 2000, uma reportagem intitulada “*Lições perigosas*”, tendo como destaque na capa o título “*Professores agredidos*”, antecedido pelo tópico “*profissão de risco*”, fazendo-se também notar o aumento do “*número de casos de violência nas salas de aula*”. Neste trabalho assinado por Ana Margarida de Carvalho, com Florbela Alves, Mário David Campos e Renata Silva Pinto, são apresentadas *estórias* de alguns docentes do ensino básico, secundário e universitário e é dada voz à Federação dos sindicatos dos Professores (FENPROF) que se mostra preocupada com o aumento da violência sobre os docentes. É construído um “*Underground escolar*” com enfoque no número de “*acções contra pessoas*”: intimidação (179), violência sobre alunos no interior (203) e no exterior (208) da escola, droga na escola e/ou acessos (232), agressões a professores fora (12) e dentro (55) da escola; acções contra bens: roubo e furto sobre instalações e equipamento (269), vandalismo sobre instalações e equipamento (158), acções sobre bens de alunos (87).

O sumário evidencia a instabilidade da docência: “*Quando a autoridade desaparece, as aulas convertem-se numa guerra de nervos, os recreios em ringues de boxe e a indisciplina degenera em violência – pura e dura. Os casos de professores ameaçados, intimidados e agredidos estão a aumentar. A Visão foi ver porque é que dar aulas se pode estar a tornar numa profissão de risco*”.

²⁸⁸ *Público* de 11 de Outubro de 2001. Intervenção de Eduardo Lourenço no seminário *Cultura e Segurança*, decorrido nos dias 8, 9 e 10 de Outubro (cerca de um mês depois do atentado do 11 de Setembro às torres gémeas), na Fundação Calouste Gulbenkian, da responsabilidade da Inspeção-geral da Administração Interna, reuniu especialistas portugueses de várias áreas, académicos e políticos. Do conjunto dos temas tratados, destacam-se a “*Imigração, Integração e (In)segurança*”; “*Integração local: territórios e segurança*”; e a “*Cultura de Insegurança*”, esta última tratada por Eduardo Lourenço. A peça do jornal, assinada por Ricardo Dias Felner, tem o título *A “Insegurança Universal” Segundo Eduardo Lourenço* e subtítulo “*A margem saiu do gueto*”. Não contemplámos esta peça no nosso *corpus* de análise dado o seu enfoque não abarcar a violência ou insegurança escolares. Decidimos referi-la por conter uma reflexão filosófica de relevo pela sua contribuição para o entendimento do estado social vivenciado *por cá* e que, de alguma forma, reflectia as sequelas do 11 de Setembro da tragédia americana, que marcou o resto do mundo dando azo à ideia de uma “*Insegurança Universal*” e de “*uma violência desmesurada*”.

com tópicos desta natureza, concorre para um generalizado sentimento de “insegurança” sobretudo nos habitantes da área metropolitana de Lisboa, originando, em simultâneo, a tomada de medidas tendendo à reorganização das políticas de reinserção social de jovens delinquentes e a alterações aos mecanismos de imputabilidade criminal.

Os partidos de oposição ao governo socialista começam, de uma maneira geral, a estabelecer relações entre os assaltos, praticados por jovens de 2ª e 3ª gerações e o sentimento de insegurança. Consequentemente, apelam para que o executivo exerça uma maior vigilância sobre a imigração clandestina e fomenta políticas de inserção dos imigrantes legalizados, cujos descendentes frequentavam então a escola. Essa ideia genérica de insegurança emergente num país tranquilo, como Portugal, estava a dar sinais de patologias sociais com a «cultura da droga» e a «delinquência convertida em divertimento», tornando instável a fronteira entre a “*violência aceitável*” e a “*violência inaceitável*”, como que numa “*desorientação latente*” e “*antevisão paradigmática da evolução das sociedades*” (Lourenço, 2001).

No título *Pais ingleses querem escola com castigos físicos*²⁸⁹ a nacionalidade inglesa decorre em conexão com a categoria parentesco para evidenciar a vontade dos pais dos alunos desse universo de referência. O propósito decorre de uma sondagem realizada a um milhar de pais ingleses que se dizem defensores dos *castigos físicos* como medida disciplinar para os seus descendentes, nomeados no subtítulo correspondente.

2001 A agenda jornalística no ano de 2001 constrói a representação do pedido de ajuda dos docentes ao poder político no «combate» à indisciplina escolar e na criação de legislação para acelerar os processos disciplinares aos alunos com comportamentos indisciplinados. Em Março, o CDS-PP, pela mão do líder parlamentar Basílio Horta, apresenta à Assembleia da República um projecto de revisão do *Estatuto do Aluno* que pretende tornar menos morosa a instrução dos processos disciplinares, prevendo ainda o aumento dos poderes do director de turma na aplicação de «*sanções de repreensão registada e suspensão da frequência da escolaridade até cinco dias úteis*». O clima escolar, esboçado por aquele deputado, e que pretende sustentar a vontade política da sua bancada parlamentar para a alteração do Estatuto em questão, é de «*crescente violência, desrespeito e medo (...) insustentável o aumento dos incidentes*» tais como as «*agressões, roubos, furtos, injúrias, actos racistas e xenófobos,*

²⁸⁹ *Diário de Notícias* de 9 de Janeiro de 2000.

tráfico e consumo de estupefacientes, vandalismo, uso e porte de armas, e ameaças a professores».

É mais uma vez reiterado o tópico da delinquência juvenil, num cenário de medo nacional e clima de ameaças de bomba, também *por cá*, terror, risco, insegurança, instabilidade. No *Público* e no *Diário de Notícias*, é tema em agenda a questão da segunda geração de jovens, filhos dos imigrantes dos PALOP'S, com extensão ao tema do racismo e à exclusão social e escolar. O tópico do racismo e da discriminação racial não é novo pois já em 1998 mereceu destaque em primeira página no *Diário de Notícias* que divulgou as conclusões de um estudo sobre as crianças africanas a frequentar o primeiro ciclo do ensino obrigatório. A partir da agenda da UNESCO, o tema da violência escolar é construído no plano internacional, com a realização em Paris de uma conferência mundial, em Março de 2001, que a jornalista Elsa Costa e Silva do *Diário de Notícias* reporta nos dias 5 e 6, a partir da referida cidade. A preceder o título *Governo ignora violência*²⁹⁰ a evidenciar processos mentais de desconhecimento político da violência escolar, pressuposta, o evento parisiense é referenciado no sumário como um encontro de universitários para a apresentação dos resultados de anos de investigação sobre o fenómeno da violência escolar.

É com base neste encontro de âmbito internacional que é pensada a realidade das escolas portuguesas e o seu (des)conhecimento pelas entidades competentes, nomeadamente o Gabinete de Segurança do Ministério da Educação. O tema obtém relevo em duas peças jornalísticas alicerçadas na percepção de dois especialistas, o psicólogo, João Lopes da Universidade do Minho, e o professor João Amado da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. A falta de preparação universitária dos professores, para enfrentarem os novos desafios resultantes das mudanças sociais e do público escolar, constitui, segundo estes dois académicos, o problema central para a incapacidade de gestão dos conflitos no meio escolar.

Esse encontro de especialistas é reportado pelo *Público*, no dia 6 do mesmo mês, como um evento à escala planetária. A designação hiperbólica de “todo o mundo” (*Especialistas de todo o mundo debatem violência escolar em Paris*) acentua a importância do debate internacional sobre a violência, percebida como um mal que assola as escolas na sociedade global, e que contribui para impedir as aprendizagens escolares e as relações interpessoais

²⁹⁰ *Diário de Notícias* de 5 de Março de 2001. Secção Educação com o tópico “UNESCO Violência na escola”. O tema é alargado numa peça secundária, não assinada e intitulada *Permissividade e autoritarismo complicam*, elegendo como fonte jornalística o professor João Amado da Faculdade de Psicologia de Lisboa sobre as atitudes dos professores e a indisciplina na sala de aula.

num clima benéfico para os seus sujeitos. É reconhecida a complexidade do fenómeno que implica dificuldades na sua resolução a curto prazo dadas as distintas dinâmicas entre as criaturas das gerações mais jovens e mais velhas, numa relação marcada por diferentes traços culturais, valores e saberes escolares e um sistema de avaliação que lhe é intrínseco.

A agenda do *Público* oferece também visibilidade ao fenómeno no contexto nacional, a partir da percepção política de uma fonte oficial, o Presidente da República: *Sampaio em versão "soft" critica escola de hoje*. O próprio jornal promove um dossier da sua autoria com carácter pedagógico a avaliar pela designação “*caminhos a seguir*” numa actuação preventiva da violência escolar sugerida no título *Como se evita a violência escolar?*²⁹¹ Em Junho, o *Diário de Notícias* retoma a actualidade internacional, a realidade nipónica, com o título nominal *Tragédia em escola do Japão*²⁹² sobre o evento que vitimou várias crianças, esfaqueadas na escola por um homem na faixa etária de 37 anos, tendo resultado na morte de oito e quinze foram hospitalizadas.

2002 Os títulos do ano de 2002 prosseguem a tendência do ano anterior, não obstante o maior reconhecimento social e oficial do fenómeno colocando em cena entidades colectivas nacionais, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Gabinete de Segurança do Ministério da Educação (GSME) com agregação dos sujeitos com poder de cognição e legitimidade política e científica. A primeira entidade emite um parecer sobre a «Indisciplina nas Escolas», que gera alguma polémica, por *querer que os docentes sejam equiparados às autoridades públicas quando forem vítimas de crimes ou agressões no exercício das suas funções*.²⁹³ A hipótese é contestada pelos pais dos alunos O Gabinete de Segurança do Ministério da Educação (GSME), por sua vez, divulga dados das ocorrências de violência nos estabelecimentos de ensino recolhidas a partir de 1999. Os valores assinalados pelo referido Gabinete são mais significativos para os anos de 2000 e 2001, tendo-se registado uma subida de 609 para 1400 de ocorrências no último ano.

²⁹¹ *Público* de 6 de Maio de 2001.

²⁹² *Diário de Notícias* de 9 de Junho de 2001.

²⁹³ A *equiparação dos professores às autoridades públicas* e o *reforçar a autoridade das escolas e dos professores* são temas de abertura dos noticiários em princípios de Março de 2007, quando decorria a discussão política para uma nova regulação disciplinar consagrada no Estatuto do Aluno. A voz citada é da Ministra da Educação, Maria de Lurdes Rodrigues, num artigo de opinião do *Público* de 5 de Março. O lema da Ministra é «desburocratizar os procedimentos associados à gestão da indisciplina que são excessivamente codificados e desvalorizadores da autoridade do professor, comprometendo a eficiência educativa». Este apontamento, ainda que distanciado 5 anos no tempo (2002 - 2007), revela como os processos comportamentais dos sujeitos do universo escolar procedem de leis, pareceres, regulamentos ministeriais em construção permanente, seja para acompanhar as novas dinâmicas sociais ou servir os interesses políticos. <http://sic.sapo.pt/online/noticias.htm> – 5 de Março de 2007.

Em Janeiro de 2002, é mais uma vez reassumido o problema social da delinquência juvenil em conexão com a escola e anunciada a alteração do regime disciplinar dos alunos o que deixa a Confederação de Pais (CONFAP) *insatisfeita* na presença das mudanças previstas. Os especialistas aconselham os professores a construírem grupos de apoio para se aconselharem mutuamente em situações de violência escolar que os fragiliza na sua individualidade. É noticiada a vontade do Bloco de Esquerda (BE) de agilizar as penalizações para os alunos indisciplinados.

No mês de Fevereiro, o *Correio da Manhã* sublinha que a violência escolar triplicou em três anos, muito embora a questão numérica do fenómeno seja objecto de discordâncias, quer da parte das entidades policiais, quer do poder político. Com efeito, já em 2001, o mesmo jornal alertava para um aumento dos casos de violência escolar, na ordem dos 300 por cento, enquanto o *Público* sublinhava o aumento da delinquência juvenil em conexão com a marginalidade a estenderem os seus tentáculos à periferia da escola e até mesmo ao seu interior. A potenciar o contraditório no que respeita aos valores divulgados publicamente por uma fonte policial, o *Diário de Notícias* vale-se de uma fonte oficial, o ministro da Educação, Santos Silva, para dar conta da sua versão dos acontecimentos: o *Ministro considera a violência nas escolas pouco alarmante*.

Um editorial do *Público* intitulado *Guerra na aula*,²⁹⁴ assinado por Nuno Pacheco, constrói uma representação caótica do estado das relações interpessoais nas escolas portuguesas, a confirmar uma apreensão geral na sequência de alguns casos de violência escolar divulgados pela televisão (TVI), além das medidas políticas e reacções dos familiares, criticadas por aquele jornalista. O reconhecimento público dos argumentos deste jornalista e da sua percepção dos problemas da actualidade ligados à educação escolar prende-se com a sua responsabilidade acrescida, na época, no jornal *Público*. O seu discurso, ao tornar visíveis (como um espelho) as desordens da escola, predispõe os leitores a aceitar as sanções previstas na nova proposta.

Como argumento, o jornal avança alguns números das ocorrências que foram objecto de estatística, referindo em concreto 867 casos de agressão e roubo. É ainda referenciado o debate da violência escolar, que decorreu na Internet em Junho, fazendo-se igualmente menção a formas de reparação, ao informar que Polícia Municipal passaria a prestar serviço junto das escolas. O *Público* destaca em primeira página a divulgação pública dos resultados de uma inquirição às escolas portuguesas sobre a indisciplina, realizada pela Federação

²⁹⁴ *Público* de 9 de Fevereiro de 2002. Editorial assinado por Nuno Pacheco. Secção Espaço *Público*.

Nacional dos Sindicatos da Educação (FNE). Os valores apurados apontam para um aumento da indisciplina nas escolas do ensino básico, com especial incidência no primeiro ciclo.

Em relação à actualidade internacional, é enfatizado o contexto espanhol a propósito do sequestro de 25 crianças numa escola, reconhecendo-se a ocorrência de *homicídios um pouco por todo o mundo*, com especial enfoque no caso Gutenberb que vitimou 17 pessoas, numa escola alemã. É noticiado um outro caso de assassinato em massa numa escola dos EUA, a prolongar a mancha de tinta evidenciada no ano de 1999 com Columbine, que reaparece como fantasma.

Depois de apresentados os resultados da *análise longitudinal*, com base nas categorias de análise definidas previamente, evidenciados os padrões dominantes de texto e imagem, a disposição morfológica das peças nas primeiras páginas dos quatro jornais e no seu interior, identificando temas principais e temas secundários, os contextos e territórios, nacionais e internacionais, propomo-nos agora, no próximo capítulo, apreciar as marcas da representação jornalística da violência escolar, para reconhecer quais foram as agendas - política, pública e jornalística - e os actores sociais que nela participaram para analisar os seus discursos.

CAPÍTULO VII – MARCAS DA REPRESENTAÇÃO JORNALÍSTICA DA VIOLÊNCIA ESCOLAR

1. Palavras-chave nos títulos e no corpo das peças jornalísticas

Partindo do pressuposto teórico de que as notícias são uma representação do mundo na linguagem, o que potencia diferentes modos de dizer a mesma coisa, foram primeiro consideradas as palavras *violência* e *indisciplina*, nos títulos e nos textos dos quatro jornais, assim como as expressões *agressividade*, *vandalismo*, *insegurança*, *delinquência* com foco no campo escolar para, num segundo plano, se apreciar a relação semântica dessas escolhas linguísticas e os contextos para que remetem.

Tabela 12: Distribuição das Palavras-chave nas Peças

Palavras-chave	Jornal								Nº Total Temas	
	<i>Público</i>		<i>Diário de Notícias</i>		<i>Correio da Manhã</i>		<i>Jornal de Notícias</i>			
	Nº Tema		Nº Tema		Nº Tema		Nº Tema			
	Titulo	Texto	Titul o	Texto	Titul o	Texto	Titul o	Texto	Titul o	Texto
Violência	42	31	49	59	25	31	16	22	132	143
Indisciplina	18	20	21	16	8	13	8	11	55	60
Violência/Indisciplina	6	28	3	11	-	3	1	7	10	49
Crime/Criminologia	3	10	6	13	8	13	4	5	21	41
Insegurança	1	3	6	1	5	7	8	9	20	20
Delinquência/marginalidade	3	7	2	5	11	12	1	3	17	27
Vandalismo/Assaltos/Furtos	10	13	6	7	13	28	18	22	47	70
Violência/Indisciplina/Insegurança	4	7	6	10	2	8	5	5	17	30
Vigilância/Segurança/Prevenção	15	11	12	8	18	19	25	18	70	56
Outras	64	38	58	55	97	50	42	29	261	172
Agressividade	14	10	15	10	9	18	15	19	53	57
Conflitos, mediação	-	1	2	2	-	-	-	-	2	3
Tragédia/massacre/tiroteio	11	12	26	15	17	11	18	11	72	49
TOTAL	191	191	212	212	213	213	161	161	777	777

A análise de conteúdo revelou uma maior presença da categoria “violência” como palavra-chave nos títulos (16,98% - 132 títulos) e no corpo dos textos (18,40% - 143 peças jornalísticas) dos quatro diários, ao longo dos 5 anos. Essa designação revela-se mais visível no *Diário de Notícias* (49 títulos e 59 textos) em ambas as variáveis, seguindo-se o *Público* (42 títulos e 31 textos), antes do *Correio da Manhã* (25 títulos e 31 textos, equivalente ao *Público* na segunda variável) e, por fim, o *Jornal de Notícias* (16 títulos e 22 textos).

Os termos *indisciplina* (55 títulos e 60 textos) e *agressividade* (53 títulos e 57 textos), a ocuparem respectivamente a terceira e quarta posição, apresentam valores aproximados.

Essa referência é mais significativa nos títulos do *Diário de Notícias* (20 - 15) e do *Público* (18 - 14), ao passo que a segunda categoria revela valores idênticos no primeiro diário e no *Jornal de Notícias* (15 cada). Este último diário mostra preferência por três categorias, designadamente a “vigilância/segurança/prevenção” (25 títulos) num total de ocorrências (70); a “tragédia/atentado/massacre/tiroteio” e o “vandalismo/assaltos/furtos” (18 títulos cada), respectivamente com 72 e 47 unidades no total dos quatro jornais. A penúltima categoria é mais relevante no *Diário de Notícias* (26), seguido do *Jornal de Notícias* (18) e do *Correio da Manhã* (17), ficando em último o *Público* (11).

A valorização da dimensão securitária, no *Jornal de Notícias*, em relação aos outros jornais, nas vertentes “prevenção” e “insegurança” pode significar uma maior cobertura jornalística nacional das questões relacionadas com as políticas de segurança escolar. Aquele diário contribui de certa forma para a divulgação, publicitação ou promoção de medidas inerentes ao Programa “Escola Segura” ou outras formas de policiamento que têm a seu cargo a vigilância e protecção das escolas e dos seus públicos na sua periferia.

Na categoria genérica “outras” (261 títulos e 172 textos) estão abrangidos os castigos/punição/sanção/penas; os maus-tratos; as peças sem designação explícita das categorias (Tabela 12) e, ainda, os casos em que são empregues no mesmo texto várias tipificações, tais como agressividade/violência/indisciplina, usadas algumas vezes como termos equivalentes.

A cronologia denota para os anos de 2000 e 2001 (38 - 28,78% cada) um valor idêntico de títulos em que é notória a presença do termo *violência*, seguindo-se 2002 (26 - 19,69%), 1999 (18 - 13,63%) e 1998 (12 - 9,09%). A *indisciplina* é mais referenciada em 2002 (22 - 40%) e o *vandalismo* em 2000 e 2001 (14 - 29,78% cada). Os *massacres* ou *assassinatos* com consequências mortais são mais enfatizados nos títulos (72) e no ano de 1999 (20 - 27,77%, das quais 10 unidades são do *DN*, 7 do *JN* e 2 do *CM*), muito devido à cobertura do caso Columbine, e também em 2001 e 2002 (ambos com 17 frequências - 23,61%), sendo menos significativa essa divulgação em 1998 (4 - 5,55%). Na categoria *atentados à bomba, esfaqueamento, tiros* ou outro tipo de armas, sem no entanto resultarem na morte dos sujeitos afectados pelas acções do agente, estão também sobre representados no ano de 1999 (24 ocorrências) sobretudo em relação à actualidade internacional.

Quando categorizada, a violência é descrita de várias formas (11,68% - 86 ocorrências), como sendo física (10,81% - 84 ocorrências), física e verbal (6,30% - 49) com

valores relativamente equivalentes nos quatro jornais, no que respeita à vertente física da violência (a rondar as 23 unidades no *JN*, 21 no *DN* e no *CM* e 19 no *PB*). A dimensão psicológica da violência escolar é menos relatada (1,29% - 8 peças no total dos quatro diários), ao longo do período de 5 anos. Para os casos em que se verificam juntamente várias modalidades do fenómeno, foi criada a categoria “Vários tipos” (11,68% - de 86 ocorrências) para abarcar designadamente a violência física, psicológica, verbal, ameaças, coacção, entre outras. A *violência física* é mais referenciada em 2000 (34 ocorrências) e 2002 (26), que em 2001 (13), 1999 (8) e 1998 (3). A *violência simultaneamente física e verbal* também atinge valores mais elevados em 2000 (21), acontecendo o mesmo quando ocorrem várias tipologias do fenómeno na mesma peça, sendo a frequência superior em 2000 (30) e 2001 (21) na relação com o total (86).

Na relação explícita da violência dos media com a violência escolar, encontrámos apenas uma menção no *Público*. Porém, implicitamente, por conexão de tópicos tratados em textos do campo da educação, incluídos na mesma página ou edição, é possível inferir críticas de alguns especialistas à influência nefasta de alguns formatos televisivos, potenciadores da reprodução de condutas violentas nas crianças e jovens adolescentes em idade escolar.

Em comparação com a expressividade dos títulos, no corpo dos textos, notou-se um crescimento no agrupamento de expressões tais como “disciplina/indisciplina” (60-7,72%), “agressividade/violência/indisciplina” (58 - 7,46%), “violência/indisciplina” (49-6,30%), “violência/indisciplina/insegurança” (30-3,86%). Em segundo lugar ocorrem vocábulos como “vandalismo”, “assaltos” e “furtos” com 9% (70 peças), para dar conta de actividades dos sujeitos que têm vindo a atingir a instituição escolar nos seus bens materiais, desde a destruição dos espaços e dos respectivos recursos, à apropriação por alunos, antigos alunos ou outros sujeitos, de objectos da área de informática, facilmente descartáveis, ou de produtos alimentares que podem proporcionar aos intrusos um imediato repasto.

Os pares “violência/indisciplina” e “disciplina/indisciplina” registam maior frequência no *Público* (28 - 20 unidades respectivamente) que nos outros jornais. Para a “agressividade/violência/indisciplina”, registou-se uma maior incidência nos textos (58) do *Público* e do *Correio da Manhã* (cada com 18 peças). Anuncia-se por esta via a extensão do campo semântico assinalada pela sinonímia inscrita nos discursos das fontes de informação e no desenrolar dos diferentes textos. Na apreciação legal dos actos são empregues os termos

“crime” e “criminologia” em cerca de 41 peças jornalísticas e 21 títulos com distribuição relativamente equitativa pelos três primeiros jornais, sendo menor no *Jornal de Notícias*. Na categoria “delinquência” e “marginalidade” (27 textos e 17 títulos), é no *Correio da Manhã* (12 textos e 11 títulos) que o número de ocorrências é mais elevado. O conjunto “conflito/mediação” ocorre em três peças, uma ocorre no *Público* e duas no *Diário de Notícias*.

Observou-se ainda a relação de proximidade temática, por via da paginação, com questões inerentes à educação escolar ou outras formas de violência que não aquela que ocorre nas escolas, nomeadamente a violência doméstica ou sexual, a delinquência juvenil, a pedofilia, os maus tratos às crianças e jovens. Na referência ao crime, as vítimas são sobretudo seres mais fragilizados e, por isso, de maior risco, tais como crianças e mulheres no espaço restrito do lar ou da escola. A partir da conexão das peças, o leitor é encaminhado, de forma quase imperceptível, para uma leitura transversal dos diferentes textos, com temas aparentemente díspares, mas sobre os quais tenderá a tirar ilações e formular juízos de valor, como é o caso, por exemplo, da violência doméstica de que é potencial testemunha ou vítima a criança, ficando mais predisposta à violência em meio escolar, como sujeito passivo ou como agente.

No *Correio da Manhã* essa conexão temática é quase inexistente, assim como no *Jornal de Notícias* em que predomina uma relação geográfica que conduz de imediato o leitor a identificar o território do país a que se refere a matéria reportada, em detrimento da valorização temática. No *Público* e no *Diário de Notícias*, a orientação da leitura organiza-se em torno de secções habituais como a “Educação” ou “Sociedade”. Embora de pequena dimensão, os títulos que se seguem pressupõem saberes partilhados pelos leitores e jornalistas.

*Disciplina: direitos e deveres*²⁹⁵

*Agressões, roubos e indisciplina*²⁹⁶

*O mínimo, o máximo, a média*²⁹⁷

*Qualidade, qualidade, qualidade*²⁹⁸

²⁹⁵ *Público* de 8 de Janeiro de 1998. Artigo de opinião assinado por Augusto Santos Silva, deputado do Partido Socialista, com uma foto de quatro crianças, assinada por Bruno Rascão. Espaço Público.

²⁹⁶ *Público* de 13 de Maio de 1999.

²⁹⁷ *Diário de Notícias* de 30 de Maio de 1999.

²⁹⁸ *Diário de Notícias* de 8 de Março de 2000. Artigo de Opinião, assinado por Guilherme d’Oliveira Martins, ministro da Educação. Secção Educação.

*Violência, demagogia e 'gorilas'*²⁹⁹

*Uniformes, bandeira e hino*³⁰⁰

*Filhos e cadilhos*³⁰¹

*Falar e fazer*³⁰²

*Velhos e jovens*³⁰³

*Crescer e aprender*³⁰⁴

O primeiro exemplo, de natureza nominal, aposta numa dimensão explicativa do fenómeno da *disciplina* que se organiza em torno dos *direitos* e *deveres*, sem a menção ao universo de referência nem aos sujeitos envolvidos, com base no pressuposto de que o leitor é capaz de inferir o campo da sua aplicabilidade (a escola) lendo o texto. Nos exemplos seguintes, a enumeração procede da inscrição de uma coordenação, usando para o efeito o sinal gráfico da “vírgula”, e o recurso à conjunção “e” para a ligação de nomes ou adjectivos, nos títulos nominais, ou de verbos, nos títulos assertivos para enfatizarem a acção de sujeitos não nomeados por uma questão de economia no espaço mínimo dos títulos.

No artigo de opinião do jornal *Público*, de 2000, intitulado *Qualidade, qualidade, qualidade*, com assinatura de Guilherme d'Oliveira Martins, então ministro da Educação do executivo PS, encabeçado por António Guterres, a decisão vai para a repetição do vocábulo “qualidade” para simbolizar a natureza da política da educação que introduziu a modalidade de aulas com a duração de 90 minutos, tornando-se num tema de debate social com alcance mediático.

Foi igualmente introduzido o sistema de “avaliação aferida” para os alunos do ensino básico, como forma de controlo administrativo central (apesar da tão apregoada autonomia dos estabelecimentos de ensino), para medir a implementação dos *curricula* nacionais e, sobretudo para aferir como se atingem os objectivos e melhoram as aprendizagens dos alunos, destaca o ministro. A adopção deste tipo de avaliação revela a permeabilidade da política nacional, no campo da educação, às políticas europeias, nomeadamente à inglesa, na

²⁹⁹ *Público* de 23 de Março de 2000. Notícia desenvolvida a três colunas, assinada por Isabel Leiria com uma foto de Mário Marques, a duas colunas e legenda: o “*insidioso aumento da violência no meio escolar*”. Secção Educação.

³⁰⁰ *Diário de Notícias* de 29 de Junho de 2002.

³⁰¹ *Jornal de Notícias* de 3 de Junho de 2001. Artigo de opinião.

³⁰² *Público* de 9 de Fevereiro de 2002. Artigo de opinião.

³⁰³ *Público* de 17 de Junho de 2002.

³⁰⁴ *Público* de 24 de Outubro de 2002.

qual a medida atingiu «resultados muito positivos», esclarece o ministro, que não especificou em que é que consistiam esses resultados positivos naquele país.

A peça do *Diário de Notícias* de 2002, com o título nominal «*Uniformes, bandeira e hino*», que recupera parcialmente um título do *Correio da Manhã* de Fevereiro do mesmo ano (*Paulo Portas defende hino nas escolas*),³⁰⁵ assenta em dois elementos (*bandeira, hino*) subjacentes à nacionalidade em que os «*uniformes*» exercem uma função de regulação para a normalização (aparente) dos corpos dos sujeitos. A ideia do hino nacional vir a ser entoado diariamente por alunos e professores no início das actividades lectivas é atribuído ao líder parlamentar do CDS/PP, Paulo Portas. A imagem que acompanha a peça confere-lhe um perfil impositivo.

No *Correio da Manhã*, ecoam outras propostas adiantadas por esta figura da política nacional, durante a sua campanha eleitoral, com vista a “restabelecer a disciplina na escola” para a defesa da autoridade do professor e resolução rápida das questões disciplinares. A escolha do tópico do hino para figurar em ambos os títulos destes dois diários, embora no *Diário de Notícias* não seja feita referência ao preponente, Paulo Portas, prefigura o posicionamento dos jornais como que a provocar nos leitores alguma espécie de reacção, accionando na sua memória um tempo passado em que vigorava este tipo de modalidade de cariz nacionalista. O jornal posiciona-se a partir desta imagem construída em texto e fotografia como que a colher uma reacção de oposição dos leitores.

O simbolismo do título do *Diário de Notícias* adquire no subtítulo um ângulo interpretativo um pouco diferente daquele que o leitor poderia esperar, por enfatizar a defesa colectiva dos valores nacionais como um dever, com diferentes intervenientes no processo educativo e seus papéis sociais, quer no contexto micro das escolas, quer no contexto macro à escala nacional:

«*Aos alunos, exige-se respeito; aos professores, dá-se autoridade; aos pais, pede-se responsabilidade. Defesa dos valores nacionais é um dever*» (DN)

2. Designações e significados da linguagem

A partir da recolha das palavras-chave e dos temas em agenda, notaram-se expressões carregadas de sentido negativo referentes ao acto de “espancar, sovar, bater”, com estudantes

³⁰⁵ *Correio da Manhã* de 21 de Fevereiro de 2002.

à “paulada” ou “pancada” em alunos ou professores, entre outras “brutalidades” que geram protestos e preocupação dos pais e o comportamento de um professor violento que “solta fúria à machadada”. Noutros títulos também se recorre a designações tais como “ataque” ou “greve contra a violência” que estava “fora do controlo”.

Essas designações resultam em metáforas de expansão e banalização das condutas agressivas ou violentas dos alunos (em *prosperidade*), quando o *Correio da Manhã* emprega, em 1998 e 1999, uma metáfora territorial para sublinhar a consciência da existência de violência na(s) escola(s) do primeiro ciclo. Resulta daí a imagem de um “alastrar” da violência com o “aumento/subida” dos crimes e dos acidentes que “grassam” nas escolas. A partir da referência à “destruição” do espaço e à pouca legitimidade da palavra dos professores junto dos alunos (*Já entra por um ouvido e sai por outro*) infere-se um agravamento do fenómeno naquele nível de ensino, atravessado por um “mar de problemas” na sequência da “vaga de assaltos” que afecta sobretudo alunos e a instituição escolar nos seus corpos e bens materiais.

Os títulos informativos, abaixo indicados, resultam de uma construção simbólica sustentada na imagem da *vaga*, sinónimo de onda, elemento marítimo líquido a significar uma globalidade de assaltos ou crimes num espaço geográfico diferenciado pelo nome próprio da escola (*Rainha D. Leonor*), de Alvalade, o local (*Santo Tirso*) ou o país (Espanha). No primeiro título, os sujeitos agregados (*alunos*) encontram-se na condição de afectados mentalmente pela actividade ilícita de um agente não nomeado. No segundo exemplo, esse agente produz a mudança no mundo material ao furtar computadores das escolas, ou seja, pertences das instituições de Santo Tirso. A imagem construída no terceiro título, imbuída de uma dinâmica mental que parece interferir negativamente na vivência do país vizinho, decorre do assassinato de uma jovem espanhola que foi barbaramente apunhalada por duas colegas.

*Vaga de assaltos assusta alunos da Rainha D. Leonor*³⁰⁶

*Vaga de assaltos deixa escolas de Santo Tirso sem computadores*³⁰⁷

*Vaga de crimes violentos ensombra Espanha*³⁰⁸

A permeabilidade da instituição escolar aos conflitos sociais é, por vezes, circunscrita a territórios específicos como o Bairro de Santiago, percebido como “fábrica de crimes”,

³⁰⁶ *Público* 16 de Janeiro de 2002. Notícia desenvolvida a 3 colunas, assinada por Fernanda Ribeiro, com fotografia do exterior de uma escola não identificada nem na legenda e sem actores sociais. Secção Local.

³⁰⁷ *Jornal de Notícias* de 11 de Fevereiro de 2002. Chamada de primeira página.

³⁰⁸ *Diário de Notícias* de 2 de Junho de 2000.

com grupos de jovens organizados em *gangs*, enquanto fenómeno urbano em estreita relação com a delinquência juvenil e problemas de “integração” ou “exclusão” escolar ou social. Ambas as dimensões são negativamente avaliadas sendo a sociedade representada como uma “selva” e as escolas como “zoos”. Outras designações acentuam o nascimento de uma “cultura” da violência enraizada nas sensações de “medo do medo” ou “medos”, e ainda com sentido hiperbolizado de “terror” ou “pavor”, ressentidos também no universo escolar, legitimando por esta via a vigilância electrónica, as “penas” mais pesadas para os infractores, sobretudo alunos, com o intuito de “salvar” a escola dos malefícios sociais que nela irrompem.

Foram também identificadas expressões linguísticas relativas a processos verbais, tais como o apelo dos professores à denúncia, protestos dos pais fechando escolas para denunciar actos violentos ou exigir segurança (*Pais encerram escola para exigir segurança*),³⁰⁹ alunos “desordeiros” fazem pais protestar, professora “denuncia” agressão, os professores “agitam bandeiras de luta” e manifestam-se contra a violência, é o “romper” o silêncio nas escolas. Um professor considerou-se “caluniado” por ter sido acusado de abusar sexualmente de uma criança, tendo beneficiado da “solidariedade” da população que agiu em defesa do docente e denunciou a falta de credibilidade dos protestos dos familiares da criança. Problemas desta natureza deixam prever múltiplas situações de conflito que podem dar-se entre parentes dos alunos e a escola, exigindo da parte dos seus profissionais um saber “gerir” relações desarmónicas entre as partes apresentadas em processos verbais de contestação de alunos, professores e pais em circunstâncias distintas.

O *Jornal de Notícias* acentua processos verbais e mentais atribuídos a especialistas de “todo o mundo”, referenciados genericamente numa dimensão global, a propósito de uma conferência realizada em Paris, onde “debatem” e “discutem” a indisciplina, as violências escolares, os comportamentos “desadequados” e os “bastidores da educação”. O próprio jornal participa no debate público sobre o regime disciplinar em curso no contexto nacional, posicionando-se quando refere que as agressões devem ser crime e que o Ministério (infere-se da Educação) “põe ordem” na indisciplina, fazendo “mexidas” no regime disciplinar. As entidades Direcção Regional de Educação Norte (DREN) e a escola do universo nacional são representadas em processos verbais no contexto de debate em congresso sobre os problemas e as causas daqueles fenómenos, propondo soluções para realizar o “combate” à indisciplina que exige concertação dos diferentes intervenientes no processo educativo. Por sua vez, os

³⁰⁹ *Correio da Manhã* de 29 de Novembro de 2000.

professores aparecem em processos mentais e verbais dizendo-se fartos da violência dos alunos que também são vítimas de agressão.

Noutras circunstâncias é referida a “promoção” de uma educação com “tranquilidade” e criação de “laços de ternura”, uma segurança reforçada e “projectos populares” da responsabilidade dos partidos políticos. O portador do projecto é o CDS/PP que pede ao Governo de António Guterres mais “apoio” político às vítimas. Manifesta ainda a vontade de introduzir na lei a penalização dos jovens a partir dos 14 anos, assim como o “castigo pedagógico”, o “acelerar” das decisões disciplinares, referindo explicitamente a anseio político-partidário de criar condições de “mais liberdade” para “impor” a disciplina nas escolas.

Sobre as distintas metáforas de expansão da violência escolar, foi notória a presença do nome «*aumento*» relativo à ascensão do crime numa população definida pela sua faixa etária (*menores de 16*) que o leitor interpreta como menores de 16 anos. São os adolescentes em idade escolar. Esta representação de um crescendo do crime e da violência escolar tem por base a referência aos números do comando da GNR, nos tópicos que acompanham o título nos quais se aponta a necessidade da tomada de medidas contra a *impunidade*. Pressupõe-se a introdução de alterações na legislação portuguesa em relação ao factor de imputabilidade nos menores de 16 anos. Como argumento de suporte, o *Jornal de Notícias* recorda o exemplo inglês, país onde vigora uma modalidade legal que permite *prender* os jovens *a partir dos 12 anos*.

A metáfora corporal “*a braços*”, incorporada na relação estabelecida com a Ilha da Madeira, resume a configuração da gestão da violência escolar e ilustra também a permeabilidade daquele arquipélago ao fenómeno. Foi ainda encontrada a metáfora de “mãos atadas” em pelo menos dois títulos do *Correio da Manhã* (*Polícias de mãos atadas na criminalidade juvenil; professores de ‘mãos atadas’ contra indisciplina*). Dessa escolha figurativa resulta a percepção de inacção e incapacidade dos sujeitos (polícias e professores) na aplicação das sanções disciplinares ou penas, face à não imputabilidade dos menores de 16 anos e ao código de procedimento disciplinar.

De forma distinta, diz-se que assassinos de vigilante estão nas “mãos” do tribunal, entidade personalizada como a justiça que pode actuar com “*mão pesada*” no caso extremo do assassinato de um vigilante no Barreiro em Janeiro de 2000, tendo levado à aplicação de “penas pesadas” aos arguidos. A vontade de sujeitos, referenciados genericamente no

desenvolvimento da peça como *conhecidos da vítima* (o vigilante) e a sua apreciação da decisão do tribunal distanciam-se da semântica do título quando o jornal decide valorizar a percepção destas fontes de informação que *preferiam uma sentença mais pesada* que aquela que condenou os seis jovens a penas que rondam os 8 e 18 anos de prisão, acusados de co-autoria na morte de um guarda-nocturno.

Em 2002, a alteração do regime disciplinar é percebida como uma “mexida”. O *Correio da Manhã* evidencia o fechamento das escolas por falta de segurança e o uso do “cadeado” pelos pais como medida de pressão junto dos responsáveis escolares e do ministério da Educação. É realçada a preocupação dos *professores* e a insatisfação dos *pais*, somadas à falta de apoio aos estudantes. Um “atentado à bomba” na Guarda faz explodir o carro de uma professora provocando-lhe vários ferimentos, a que se seguiu a investigação a cargo da Polícia Judiciária. Os alunos são percebidos como pessoas “difíceis” num quadro de insegurança nos recreios a determinar uma vigilância reforçada das entidades competentes.

O sofrimento dos jovens, como vítimas, já evidenciado em 2001 e de novo reiterado em 2002, é alargado a “todos” aqueles que sofrem com o fenómeno. É tornado público o estado de vitimização dos professores que sofrem cada vez mais “incidentes” e estão desmotivados no exercício da sua função educativa. Os pais são percebidos, em geral, como modelos para os seus descendentes, enquanto os alunos estão desconcentrados e “na linha de fogo”, sendo afectados por jovens marginais que os agredem e roubam na escola e nas suas imediações.

Na referência ao plano internacional, verificaram-se designações do campo militar tais como “armas”, “bombas”, “tiroteio”, “atiradores”, “pistoleiros” “disparar”, “atentado”, “arsenal”, “ataque”, para designar um número considerável de armas que materializaram as mortes na escola Columbine nos EUA. Os agentes agressores são todos do género masculino, classificados de “estudantes-assassinos”, não sendo explicitada nos títulos a natureza masculina ou feminina das vítimas da acção daqueles sujeitos.

Da apreciação global da linguagem e designações que atravessam o discurso e imprimem um sentido metafórico aos conteúdos, registou-se um tom maioritariamente “negativo” (45,43% - 353 casos), por oposição ao teor “positivo” (9,52% - 74 das quais 47 notícias desenvolvidas e 18 breves). O ângulo positivo resulta, na sua maioria, de algumas medidas políticas que consistiram na implementação de programas de segurança e distribuição de viaturas ao Programa “Escola Segura”. Estão também incluídas na categoria

positiva as dinâmicas escolares promotoras de melhorias nas relações interpessoais para a criação de um clima de aprendizagem harmónico.

A linha de pensamento negativa é tanto valorizada nas notícias desenvolvidas (227 referências) como nas breves (58), estando estas últimas também imbuídas de um tom “neutro” em igual número (58), em relação ao total de 168 notícias breves. O tom depreciativo está sobretudo presente no *Correio da Manhã* (112 ocorrências), seguido do *Público* e do *Jornal de Notícias* (ambos com 85 referências) e, por último, do *Diário de Notícias* (75 ocorrências). Na modalidade de tom “misto” (31,78% - 247) com pluralidade de vozes dos actores sociais incluídos no desenvolvimento dos textos, distancia-se o *Diário de Notícias* (93 peças) que revela um equilíbrio mais consistente da percepção das fontes de informação a testemunhar pelo número de ocorrências de carácter misto. Do total apurado nesta categoria, 34 são notícias breves e 166 notícias desenvolvidas, o que parece pouco significativo em comparação com os valores totais da segunda variável (475 notícias desenvolvidas).

Quando não é enfatizado com clareza nenhum daqueles três tons, a categoria “neutro” (13,25% - 103), mais evidenciada nas notícias breves (58) em relação aos temas desenvolvidos, permitiu abarcar os itens que se limitam à divulgação referencial e assertiva da informação sem que as personagens jornalísticas ou o próprio jornal se posicionem de modo explícito em relação às matérias noticiadas. O leitor é posto, assim, perante uma maior autonomia na interpretação dos conteúdos em agenda na ausência de pistas susceptíveis de orientação da sua leitura, sendo a actividade de desconstrução conseguida pelo acto de ler afectada pelos conhecimentos que possui e pela experiência e memória pessoais.

Ainda no que respeita à expressividade linguística das notícias, a análise de conteúdo permitiu apurar títulos de natureza nominal (213 ocorrência) em que não é identificada nenhuma forma verbal, sendo essa tendência superior no *Diário de Notícias* (67), seguido do *Público* (65), antes do *Correio da Manhã* (44) e do *Jornal de Notícias* (37). Verificaram-se 340 peças com construção activa, imprimindo aos enunciados uma forte componente de certeza, relativamente às 133 peças com estrutura passiva em que existe uma restrição sobre a classe dos verbos transitivos e é introduzido o complemento agente da passiva. A voz activa que permite organizar enunciados assertivos e referenciais é mais saliente no *Correio da Manhã* (113 peças), em comparação com o *Diário de Notícias* (82), o *Público* (73) e o

Jornal de Notícias (72) que revelam tendência para uma maior passivação dos enunciados neste último título.

Foram identificados 80 títulos com estruturas verbais que não são passíveis destas formas de flexão, como são por exemplo os verbos no infinitivo, intransitivos ou os copulativos (ser, estar, permanecer, ficar, continuar, parecer) que permitem estabelecer relações de estado. Por outro lado, a probabilidade dos eventos, com menor grau de certeza, decorre de marcas de uma modalidade mais marcada dos enunciados, como se exemplificou no capítulo V, em que foram apresentados títulos como *Violência pode fechar escola de Braga*.³¹⁰ O verbo “poder” constrói a hipótese de concretização da acção de sujeitos, neste caso elididos do enunciado, para ser atribuída à entidade abstracta *violência* que possui o poder de fechar uma escola, não nomeada, referindo-se apenas que a mesma está situada na cidade de Braga.

3. A violência escolar lá fora

Como se viu, a análise longitudinal e temática de títulos e peças permitiu evidenciar alguns casos representativos de uma cobertura jornalística ora focalizada na componente internacional, por força de alguns eventos mais salientes, ora na componente nacional num cruzar de figurações que ajudam a construir uma representação da violência escolar no período de 1998 a 2002 de fora para dentro. Importa pois apreciar alguns desses eventos que obtiveram notoriedade na sequência das agendas dos quatro jornais eleitos. Para o efeito, começamos por espreitar alguns dos títulos (Tabela 13) e seu desenvolvimento em texto sobre o acontecimento mais saliente do contexto internacional, dos cinco anos em análise, que deixou as suas sequelas até hoje – o «caso Columbine». Este caso permite estabelecer um *antes* e um *depois* na forma como os media portugueses e outros media “lá fora” passaram a reportar este género de eventos, criando uma mancha de tinta que vai correndo nas páginas dos jornais, paralelamente a outros media.

Antes daquele acontecimento paradigmático, a violência escolar com consequências mortais para a vítima (*professora*) era associada ao narcotráfico no contexto brasileiro, como prática corrente, pressupondo o tema mais lato da toxicodependência, por vezes, associada a fenómenos sociais com contornos diversificados que estendem os seus tentáculos ao interior

³¹⁰ *Correio da Manhã* de 26 de Outubro de 2001.

da escola, quer na forma de consumo, quer na forma de tráfico. Em relação ao contexto francês e americano é denunciado o uso e porte de armas nas escolas (França e EUA) exemplificados no título nominal *Armas, facas e matracas nas escolas dos EUA*,³¹¹ poucos dias antes daquela tragédia. Estruturado em torno de objectos associados a processos materiais de natureza bélica, este título evidencia um conjunto de armas brancas e de fogo para a prática de actos violentos no espaço escolar norte-americano, por sujeitos não incluídos.

Vamos então ver o que define a notoriedade do caso Columbine dos anteriores acontecimentos reportados, para se entender o porquê do seu teor fantasmagórico, associado à morte em massa, a assumir-se como paradigma do historial da representação jornalística da violência escolar e da influência que exerce até hoje no imaginário jornalístico sempre que se trata de cobrir o fenómeno enquanto conteúdo mediático que perpassa para a opinião pública.

Columbine como acontecimento traumático

Considerado o primeiro acontecimento mediático de violência escolar, reportado em directo pelos próprios alunos participantes, e com extensão aos media europeus, Columbine assume um carácter simbolicamente traumático de dimensão trágica e mortal. Essa representação assenta na ideia hiperbolizada de «massacre» (*Massacre em liceu dos EUA*)³¹² que produz “cadáveres amontoados” e sangue “derramado com uma frequência alarmante nos últimos anos”, a acentuar o factor exponencial e contínuo do fenómeno (*Violência na prosperidade*)³¹³ promovendo uma imagem diabólica negativa. Processos mentais de *prosperidade* em foco no título são alargados com argumentos apresentados no sumário e no corpo do texto sobre a desconstrução da teoria que associava a violência escolar aos guetos dos subúrbios das grandes cidades ou ao consumo e tráfico de droga. Afinal, os dois agentes do massacre eram jovens aparentemente “normais” da cidade pacata de Littleton, sem motivos conhecidos que justificassem o seu comportamento.

³¹¹ *Diário de Notícias* de 3 de Fevereiro de 1999.

³¹² *Diário de Notícias* de 22 de Abril de 1999. Notícia não assinada, uma foto e legenda explicativa. Secção Sociedade

³¹³ *Diário de Notícias* de 22 de Abril de 1999. Notícia Breve não assinada. Secção Sociedade.

No corpo desta peça são analisadas as condições de vida dos estudantes e a qualidade da sua escola, assim como a pequena dimensão daquela cidade com 40 mil habitantes, maioritariamente de raça branca, do que se depreende não haver motivo aparente para justificar a actividade de assassinato daqueles jovens americanos. As fontes policiais chamam-lhe “missão suicida”, segundo refere o correspondente em Nova Iorque, Argemiro Ferreira, do *Jornal de Notícias*, passando a ser construída a ideia de uma “cultura da violência”, expressão empregue por este diário num título relativo ao referido evento a originar processos mentais (*Cultura da violência inquieta americanos*).³¹⁴ Uma foto de plano médio mostra duas jovens de olhos fechados e mãos dadas, com legenda a enfatizar a percentagem de alunos a terem tido acesso a armas, assunto também evidenciado no corpo da peça escrita.

A natureza do acto interfere na agenda do Papa, João Paulo II, que condena a acção dos estudantes, mostrando-se chocado, segundo um título do *Diário de Notícias* (*Papa chocado apela à promoção de valores morais*).³¹⁵ A agenda do presidente norte-americano, Bill Clinton, sofre o mesmo efeito, estando estas duas figuras voltadas para a promoção dos valores morais e espirituais, sugerindo-se ao mesmo tempo a procura de motivos que justifiquem as acções praticadas pelos agentes das suas próprias mortes e da morte de terceiros (*colegas de liceu*). Esta personalidade da política americana promove uma conferência sobre aquele acontecimento e pede aos americanos para rezarem pelas famílias das vítimas, incorporando no seu discurso o domínio político e o religioso. O testemunho do Presidente americano constrói processos verbais e mentais (*manifestou-se «profundamente abalado e entristecido», expressando o seu pesar pelo ocorrido, pediu orações, reconheceu, não condenou a venda livre de armas*), suplantando a fonte policial.

Procurando indagar sobre os factores que determinam a cobertura jornalística deste género de homicídios, como o de Columbine, que obteve excepcional visibilidade mediática, Blackman (2000: 234)³¹⁶ retém o testemunho de quatro jornalistas para sublinhar critérios de interesse público nas audiências de classe média como suporte para discussão sobre o crime. Para Allan Lengel do *The Washington Post*, as reportagens sobre este fenómeno social são de natureza catártica na medida em que os diferentes públicos se sentem aliviados por pensarem que são pessoas diferentes das vítimas e dos agentes desses homicídios. Actuam

³¹⁴ *Jornal de Notícias* de 23 de Abril de 1999.

³¹⁵ *Diário de Notícias* de 22 de Abril de 1999. Notícia Breve não assinada. Secção Sociedade.

³¹⁶ Blackman (2000) cita os jornalistas Ted Gest, Editor, *U.S. News and World Report*; Gary Fields, *USA Today*; Kristan Trugman, *The Washington Times*; Allan Lengel, *The Washington Post*; Tom Petee, Auburn University.

como terapêutica psicanalítica para o desaparecimento de sintomas pela exteriorização verbal, dramática e emocional de traumas recalcados associados às aprendizagens escolares.

A cobertura jornalística do tiroteio na imprensa portuguesa organiza-se segundo ângulos variáveis. Num artigo de opinião intitulado *Guerra às armas*,³¹⁷ Caio Blinder, do *Diário de Notícias*, reporta-se a este caso através da expressão “cenário da maior chacina escolar da história americana”. É esta imagem-padrão, com génese nos Estados Unidos, que vai ser reiterada ao longo da cobertura deste e de outros eventos posteriores que se caracterizam por um considerável número de vítimas mortais, normalmente decorrentes de um tiroteio perpetrado por um ou mais jovens alunos e até adultos como se explicou no Capítulo III.

A metáfora bélica da “guerra às armas”, quer escolar quer social, é reinterpretada como sequele e em estreita relação com uma linguagem do campo semântico da medicina (*males/remédios*) usada no *Diário de Notícias* como expressão idiomática no título *Grandes males, grandes remédios*. Com uma forte componente política e social, a medida consiste numa vigilância máxima a que está subjacente um maior “controlo” legal no acesso dos jovens a material bélico que parece de fácil acesso na sociedade americana.

Tabela 13: Columbine em título

Jor	Dia	Mês	Antetítulo	Título	Subtítulo/Resumo
DN	22	ABR	HORROR	Massacre em liceu dos EUA	Estudantes pertencentes à «máfia das gabardinas» armadilharam escola e mataram 13 colegas, suicidando-se em seguida. Tinham bombas atadas ao corpo, em casa e nos carros. Mais de 30
DN	22	ABR		Violência na prosperidade	Liceus de pequenas cidades tranquilas são as principais vítimas dos últimos atentados, o que vem contrariar a teoria dos guetos e da droga
DN	22	ABR		Papa chocado apela à promoção de valores morais	
PB	22	ABR	Possível em Portugal, mas pouco provável	Eles são normais?	
PB	22	ABR	DESTAQUE	"Este é um bom dia para morrer"	
JN	22	ABR		América procura razão para mais um massacre	Ninguém entende como dois jovens conseguiram tal arsenal e como puderam entrar na escola armados até aos dentes
DN	23	ABR	MASSACRE EM LITTLETON	Motivos do atentado por explicar	Fascínio pela guerra e por Hitler, bem como um pequeno delito no passado, são nódoas nos currículos de dois bons alunos
DN	23	ABR		Cidade em estado de choque	Littleton preparava-se para uma noite de oração em memória das vítimas. Estabelecimentos de ensino reabriram sob fortes medidas de segurança
JN	23	ABR		Cultura da violência inquieta	Jovens que cometeram massacre numa escola secundária do

³¹⁷ *Diário de Notícias* de 25 de Abril de 1999. Análise do correspondente Caio Blinder a uma coluna com foto do autor e uma imagem que se repete de Manhattan Connections e cartoon. Secção Internacional.

Jor	Dia	Mês	Antetítulo	Título	Subtítulo/Resumo
				americanos	estado do Colorado não se davam com os colegas
DN	24	ABR	MASSACRE	Liceu encerrado para sempre	Admite-se que os dois estudantes da «mafia das gabardinas» quisessem também destruir a escola. Um deles deixou uma carta. Aguarda-se que a autópsia revele se estavam bêbados ou drogados
DN	25	ABR		Guerra às armas	
DN	25	ABR		Ilusões democráticas	
DN	26	ABR	LITTLETON	Norte-americanos querem controlo nas armas	Massacre no liceu mobilizou opinião pública contra a venda de armamento. Pais dos atiradores podem ser responsabilizados
JN	26	ABR		Massacre do Colorado fruto do ódio	Diário dos atiradores revela os motivos que os levam a um acto de loucura
DN	27	ABR	MUNDO	Grandes males grandes remédios	
JN	27	ABR		Adolescentes americanos tinham plano diabólico	Os dois estudantes americanos projectavam matar 500 colegas, atacar casas na área da escola e lançar avião sobre Nova Iorque
DN	31	ABR		A televisão assassina	
JN	11	MAI		Violência na TV gera polémica	Campanha nos EUA visa sensibilizar adultos para efeitos de certos programas sobre as crianças
DN	16	MAI		Medo do medo	
DN	21	MAI	VIOÊNCIA	Novo tiroteio numa escola norte-americana faz seis feridos	
PB	21	MAI	Um mês depois do tiroteio de Littleton	Ataque a escola faz seis feridos	
DN	24	MAI	ESTADOS UNIDOS	Ser gótico betinho rapper ou punk	Após a tragédia de Littleton, políticos, psicólogos e professores debatem futuro de adolescentes
DN	24	MAI	ESTADOS UNIDOS	Divisão até nas explicações	Os jovens consideram que a culpa é da forma como se relacionam uns com os outros. Pais responsabilizam o relacionamento com os filhos
PB	3	AGO	Estados Unidos	Violência nas escolas diminui	
DN	14	AGO	EUA	Jovens querem ser respeitados	Pais e autoridades reflectem sobre o significado da violência e estudam os meios para salvar os filhos da falta de segurança
DN	14	AGO		Ensino regressa a casa por receio da violência	Temendo a insegurança que caracteriza as escolas americanas, os pais optam por tirar os filhos do regime escolar tradicional
DN	12	SET	ESTADOS UNIDOS	Vigilância máxima nas escolas	Após diversos incidentes dramáticos, os americanos constroem autênticas fortalezas nos estabelecimentos de ensino
PB	28	DEZ		Menos violência e mais indisciplina	

Empregando expressões como “armados”, “massacre”, “tragédia”, “fantasma”, “espectro”, o *Público* sublinha a busca dos “culpados” e o questionar colectivo da normalidade dos alunos que atentam contra a vida dos seus colegas de forma tão trágica. O leitor encontra uma “cronologia de tiroteios”, assim designada por este jornal que revela conhecimento deste tipo de fenómeno numa escala quase planetária. Num dos dois títulos interpretativos (“*Este é um bom dia para morrer*”)³¹⁸ é dada voz a uma fonte jovem, testemunha do evento.

³¹⁸ *Público* de 22 de Abril de 1999. Notícia desenvolvida de página inteira, assinada por Babara Reis, correspondente em Nova Iorque, com uma foto panorâmica de pessoas, jovens e adultas, a correr entre automóveis, e legenda com referência aos dois adolescentes, autores do massacre. Secção Destaque.

Aquele diário questiona o estado mental implícito dos participantes no acontecimento a partir do segundo título interpretativo *Eles são normais?*³¹⁹ como entidades genéricas do sexo masculino. É a estratégia deste jornal para participar junto dos seus leitores na indignação traçada em torno de um tema tão controverso como foi o massacre de Columbine. Para a desconstrução do dilema traçado em torno dos atributos mentais dos sujeitos agentes (*eles*, alunos americanos), quanto à *normalidade* ou *monstruosidade* dos alunos americanos, o *Público* socorre-se do conhecimento científico de um especialista da área da psicologia. Maria Benedita Monteiro sublinha alguns traços culturais específicos da sociedade americana, como a familiaridade das pessoas com as armas de fogo. Dos quatro jornais, o *Público* é o único que investe na opinião de especialistas neste caso pontual, para a compreensão do fenómeno.

Na medida em que a voz desta especialista é citada no corpo da peça em discurso directo, o leitor é conduzido na leitura, apreensão e avaliação dos factos passados na sociedade americana e a conjecturar condutas similares no contexto português, num tempo futuro. A pouca probabilidade de comportamentos similares acontecerem em Portugal é defendida por aquela especialista. Contudo, o seu poder de cognição leve-a a admitir: “*É possível, mas muito menos provável*”, ficando a premonição de um futuro incerto mas plausível numa sociedade em rede (de envolvente mediática) que permite o acesso directo e imediato a actividades marginais como são o crime, a delinquência e as violências escolares. Estes podem induzir nos jovens das sociedades democráticas a imitação desses modelos comportamentais em muitos casos pelo simples prazer de participar no social agindo à margem da lei e das normas sociais.

O grande plano da foto de agência que acompanha a notícia do *Diário de Notícias* de 22 de Abril (*Massacre em liceu dos EUA*) intensifica o seu efeito dramático a partir da expressividade de um grupo de jovens raparigas em estado de choro de frente para a objectiva. A simbologia é construída a partir da legenda que estabelece uma relação com o evento de Columbine desenvolvido no corpo da peça: *Lágrimas. A terrível tragédia do liceu de Littleton jamais será esquecida pelos sobreviventes, que choram a morte dos colegas vítimas da violência gratuita*. O seu sentido trágico e horrendo predispõe os sujeitos *sobreviventes* e *colegas* de escola das *vítimas* a experimentarem, para sempre, processos mentais conscientes (*jamais será esquecida*) por se sentirem afectados pelas acções dos

³¹⁹ *Público* de 22 de Abril de 1999. Análise de Isabel Salema, com opinião exterior ao jornal da psicóloga Maria Benedita Monteiro e uma foto de jovens abraçados junto de um polícia. Secção destaque.

agentes que originaram o massacre. A notícia termina a projectar a percepção da frequência deste género de “ataque” em que *o sangue é derramado com uma frequência alarmante nos últimos anos*, sem a referência à morte que perpassa toda a peça.

Às designações *capas pretas* ou *Máfia de Capa*, atributos presentes na peça do *Jornal de Notícias*, corresponde a expressão «*máfia das gabardinas*» do *Diário de Notícias*, traduzida segundo o jornal do termo inglês *Trenchcoat Máfia*, a assinalar a capacidade organizativa de um perigoso grupo de pessoas anónimas agregadas com atributos negativos pela sua tendência xenófoba, inclinação nazi, ódio aos negros, hispânicos e atletas de escola. Auto-denominados «*máfia das gabardinas*», experimentaram o acto de armadilhar uma *escola e matar 13 colegas, suicidando-se em seguida*³²⁰ após o que emerge nos títulos o tema da acção de controlo (processo descrito como uma *guerra*) de venda indiscriminada de armas, sobretudo aos jovens, por vontade dos sujeitos agregados (*norte-americanos*) expressa pelo verbo volitivo querer no presente (*querem*).

Alguns *Antecedentes* são dispostos numa coluna de página inteira à direita para evocar tragédias desta natureza a que é atribuído um estatuto de “prodígio”. Segundo é explicado nessa diacronia do *DN*, a primeira data de 13 de Março de 1996 e decorreu num jardim-de-infância de Dunblane, Escócia, no Reino Unido, onde “Thomas Hamilton executou a tiro 16 crianças e uma educadora de infância”. É enumerada a cronologia de mais sete eventos desta natureza ocorridos nos Estados Unidos: nos dias 1 de Outubro e 1 de Dezembro de 1997; 24 de Março, 24 de Abril, 19 de Maio e 21 de Maio de 1998; e 16 de Abril de 1999.

A cobertura alargada no tempo revelou que o tópico “Columbine” é o mais evocado pelos jornalistas no exercício de uma sistematização de casos análogos reportados. Resulta daí um mapa em construção para alimentar a história (jornalística) da violência letal nas escolas, como uma *Série negra*, adianta o *Correio da Manhã* num subtítulo do dia 22 de Abril. A representação associada a tiroteios como metáfora da morte e assassinio em série, nas escolas americanas, transita assim para outros eventos, sendo retomada em 2002 para referir novos casos mortais, nos EUA, paralelamente ao de Gutenberg, na Alemanha.

O *Jornal de Notícias*, numa cobertura alargada no tempo nos dias 22, 23, 26 e 27 de Abril, e o *Correio da Manhã* no dia 25, evidenciam processos mentais indicadores das circunstâncias de reflexão, inquietação, medo em que se encontram os americanos na sua percepção de sucessivos acontecimentos similares no contexto escolar. Os títulos *América*

³²⁰Subtítulo do título nominal *Massacre em liceu dos EUA* do *Diário de Notícias* de 22 de Abril de 1999.

*procura razão para mais um massacre*³²¹ e *Cultura da violência inquieta americanos*³²² são de natureza semântica figurada, com entidades (*América, cultura da violência*) personificadas e construções simbólicas a partir de verbos no presente do indicativo (*procura, inquieta*).

No primeiro título, verifica-se a subordinação da pluralidade dos cidadãos americanos (suprimidos) à entidade *América* para enfatizar a relevância dos processos mentais colectivos que caracterizam a dinâmica dos sujeitos na procura dos motivos para a actividade do massacre, face a processos comportamentais similares que se repetem, carregados de grande negatividade. Processos mentais subordinados a um compasso de espera, segundo detalhes do subtítulo *Aguarda-se que a autópsia revele se estavam bêbados ou drogados*³²³ visam legitimar os comportamentos dos agentes agressores, prosseguindo a reflexão sobre as circunstâncias causais também em 2000 (*Americanos à procura dos «culpados»*)³²⁴ com ênfase na violência virtual e nos efeitos perniciosos dos jogos de computador sobre os jovens e os seus comportamentos.

O segundo título introduz o tema da *cultura da violência* que actua sobre o mundo interior dos sujeitos passivos, referidos genericamente pela sua nacionalidade (*americanos*). O seu estado emocional negativo é construído pelo verbo “inquietar” a permitir a interpretação de uma patologia social que domina o colectivo. Enquanto a fotografia panorâmica de um grupo de jovens rapazes e raparigas intensifica o efeito dramático em que são lembradas as pessoas falecidas, o texto é construído em torno das causas, motivos e factores que levaram os dois participantes a produzir o efeito material que afectou mortalmente alunos e professores.

O “monstro”

³²¹ *Jornal de Notícias* de 22 de Abril de 1999. Notícia desenvolvida, assinada pelo correspondente em Nova Iorque, Argemiro Ferreira (tal como as peças dos dias 23, 26 e 27 de Abril) com cronologia de eventos semelhantes reportados desde 1997, e uma fotografia e legenda a quatro colunas. Secção Internacional.

³²² *Jornal de Notícias* de 23 de Abril de 1999. Notícia desenvolvida em página inteira e fotografia de grande plano, a cinco colunas no topo da página e mais duas fotos de rosto com indicação dos nomes Dylan Klebold e Eric Harris, os dois jovens responsáveis pelo massacre de Columbine. Secção Internacional.

³²³ *Diário de Notícias* de 24 de Abril de 1999. Subtítulo da notícia não assinada a quatro colunas, com caixa e uma foto dos agentes do FBI no pátio da escola Columbine. Secção Sociedade.

³²⁴ *Diário de Notícias* de 5 de Março de 2000. Notícia desenvolvida a quatro colunas, não assinada, na zona inferior da página. Uma fotografia de Arquivo e legenda a duas colunas exhibe duas mulheres com crianças ao colo a colocarem flores num cemitério. Secção Educação.

O estado emocional dos sujeitos, não nomeados, é enfatizado num terceiro título nominal e interpretativo (*Massacre do Colorado fruto de ódio*),³²⁵ a três colunas e supressão da forma verbal “foi”. Os processos relacionais são percebidos como motivo para a experiência de massacre dos agentes incluídos no subtítulo explicativo com referência a processos mentais de loucura: *Diário dos atiradores revela os motivos que os levaram a um acto de loucura*. Os agentes são designados pelas expressões *atiradores, pistoleiros, autores do massacre, assassinos-suicidas* que planearam executar, segundo o diário dos próprios o massacre de 15 pessoas além de ferirem mais 23, sintomático da sua acção premeditada, constituindo o diário pessoal prova dessa intenção.

A actividade premeditada (presente na semântica do verbo planejar) resulta reforçada num título posterior: *Jovens planeavam massacre em escola*,³²⁶ a imprimir às experiências dos sujeitos processos comportamentais-padrão nos preparativos para uma actividade posterior designada “massacre” a experimentar numa escola dos Estados Unidos da América.

Um quarto título (*Adolescentes americanos tinham plano diabólico*),³²⁷ inspirado na figura alegórica do diabo, permite inferir a imagem do “monstro” adolescente americano. O adjetivo *diabólico* fornece aos leitores a informação de que os agentes activos (monstro), determinados pela sua faixa etária (*adolescentes*) e nacionalidade (*americanos*), actuaram premeditadamente com base em processos materiais e mentais sintetizados na expressão *plano diabólico* que comporta um valor semântico percebido como estranho e maléfico em último grau. A imagem de uma espécie de monstro é reforçada no texto organizado em torno da percepção das fontes e do seu conhecimento do estilo de vida dos agentes.

Com base na diabolização deste caso invulgar, é construída uma imagem depreciativa das escolas norte-americanas, representadas na sua globalidade como espaços permeáveis à entrada de armas brancas e de fogo para a prática de violência em massa. Essa representação, a partir dos títulos e peças, tem por base processos materiais (*novo tiroteio, massacre, atentado*) com participação dos sujeitos lógicos, agentes activos e genéricos (*jovens*) e passivos na qualidade de vítimas e na situação de agregados (*seis feridos*). O leitor depara-se com uma sobre representação dos jovens estudantes do sexo masculino em processos verbais

³²⁵ *Jornal de Notícias* de 26 de Abril de 1999. Notícia desenvolvida a três colunas em página inteira, uma foto a duas colunas e legenda com enfoque na dor dos três jovens a chorar. Secção Internacional.

³²⁶ *Diário de Notícias* de 31 de Outubro de 1999. Notícia breve. Secção *Cá e lá*.

³²⁷ *Jornal de Notícias* de 27 de Abril de 1999. Notícia desenvolvida. Secção Internacional.

premeditados (*presumível conspiração*) e materiais (*tinham mapas, em que descreviam posições de tiro*).

O clima de terror, parecido a um campo de batalha, é construído com duas forças em oposição e em desequilíbrio de *poder de fogo*, a ajuizar pela percepção da fonte policial, o *xerife do condado, John Stone*. Segundo refere, de um lado, encontravam-se os *atacantes* situados no interior da escola, a quem é atribuída a maior capacidade de fogo e de material bélico e, do outro lado, no exterior do edifício, achava-se a polícia com o reforço de *forças especiais de atiradores* e o *FBI*, antes de penetrarem no interior da escola, onde estava o primeiro grupo, formado por dois elementos, mas a polícia desconhecia esse facto.

Num destaque continuado no tempo, o *Diário de Notícias* dá conta de processos mentais retrospectivos (*Motivos do atentado por explicar*),³²⁸ procurando na infância dos dois jovens os motivos para a sua acção anómala de 20 de Abril e reportada no dia 22. A expressão “por explicar” revela desconhecimento dos reais motivos para a actividade dos sujeitos agressores e perspectiva um seguimento do processo explicativo. No relato dos factos é atribuída maior relevância aos processos mentais e verbais a partir dos títulos *Cidade em estado de choque*³²⁹ e *Liceu encerrado para sempre*,³³⁰ usando para o efeito o depoimento de alunos em discurso directo entre comas, do Procurador-geral e de investigadores, entre outras fontes em discurso indirecto.

Um acumular de atributos dos dois jovens, para além de uma nomeação própria (nome e apelido), idade (17 e 18 anos), filiação e posição social (*famílias de classe média*), são evidenciados mais predicados no *Lead*: *viciados na Internet, fascinados por Adolfo Hitler e pela guerra, membros de um grupo de marginais designado como a «Máfia das gabardinas»*. Este enumerar de diferentes traços de identidade, uns explícitos outros implícitos, constrói uma imagem, moralmente condenável, assente nos comportamentos *marginais* de dois rapazes.

O factor da posição social “classe média” contraria a explicação generalizada para a relação dicotómica entre violência escolar e pobreza ou, ainda, violência escolar e jovens de

³²⁸ *Diário de Notícias* de 23 de Abril de 1999. Notícia de cinco colunas não assinada com um mapa da localização do liceu Columbine, fotos dos dois jovens autores do massacre e respectiva biografia, e um horário dos acontecimentos. Peça principal na Secção Sociedade.

³²⁹ *Diário de Notícias* de 23 de Abril de 1999. Título a uma coluna. Peça secundária em final de página a três colunas, não assinada, com uma foto de agência de uma jovem ajoelhada à frente de um ramo de flores. A legenda refere o estado de luto e anuncia um acontecimento (*o funeral de uma das vítimas*) previsto para o dia 24 de Abril (*está previsto*).

³³⁰ *Diário de Notícias* de 24 de Abril de 1999. Notícia não assinada. Secção Sociedade.

minorias étnicas. É pertinente referir que na noticiabilidade da violência referente ao universo escolar americano, reportada pelos jornais portugueses, os agentes das acções enunciadas não são diferenciados pelo traço étnico. Pelo contrário, foram encontradas referências a traços étnicos e de discriminação racial e religiosa em relação aos “outros”, os “alvos eleitos”, que foram afectados pela acção dos jovens suicidas americanos (que também não apreciavam desportistas), na posse de armas para a prática de assassinatos em massa.

Ao comparar-se a cobertura da tragédia nesse país, reportada no *Jornal de Notícias*, *Diário de Notícias* e *Correio da Manhã*, observam-se critérios comuns no valor-notícia «*massacre*» e na preferência por títulos com construções simbólicas, nos dois primeiros jornais, em que assumem relevância processos mentais indiciadores do estado psicológico dos sujeitos americanos na sua percepção dos acontecimentos mortais. O terceiro jornal mostra preferência por títulos referenciais com verbos de acção (*massacram*, *juntaram*), à excepção de um título (*Medo nas escolas dos Estados Unidos*) de 25 de Abril que enfatiza o medo. As fotografias de agência, de plano médio, constroem o estado de choque de pessoas a correr e jovens (raparigas e rapazes abraçados) a chorar junto de um caixão (CM). É apresentada uma cronologia de casos semelhantes registados nas Escolas dos EUA, sensivelmente desde 1 de Outubro de 1997 a 16 de Abril de 1999.

Esta linha interpretativa reitera o tópico de incredulidade dos sujeitos num clima de terror, psicose colectiva e *paranóia* acentuados em dois títulos nominais interpretativos (*Atestado de burrice*³³¹; *Medo do Medo*)³³² com o repórter Lucas Mendes a avaliar os processos circunstanciais e mentais da tragédia e dos medos personalizados e hiperbolizados, na medida em que se dá a elisão dos sujeitos que experimentam semelhantes processos mentais, desvendados no corpo da peça. O repórter convida o leitor a visitar o sistema de encarceramento moderno de uma escola pública para testemunhar a encenação de um conjunto de medidas securitárias em vigor, como *detectores de metal nas portas, janelas com barras de prisão, polícias nos corredores*, representativas da inquietude das pessoas nas suas relações interpessoais. Com ênfase em processos mentais, os dois títulos assinalam o clima de pânico (a atender pela redundância do nome *medo*) que então se estaria a viver na

³³¹ *Diário de Notícias* de 9 de Maio de 1999. Análise assinada, a uma coluna com um *cartoon* ilustrativo de uma sala de aula com a imagem de uma mulher (a professora) com um livro na mão e com a outra a escrever “HELP” no quadro, tendo um alvo nas costas, enquanto um aluno, sentado, está a fumar e a apontar-lhe uma pistola.

³³² *Diário de Notícias* de 16 de Maio de 1999. Análise a uma coluna e uma imagem que se repete de “Manhattan Connections” e *cartoon* de um rapaz com um livro na mão a olhar para a sua sombra. Secção Internacional

sociedade norte-americana, avaliada negativamente pela dimensão e natureza das soluções para os problemas.

Num outro título explicativo e metafórico (*Ensino regressa a casa por receio da violência*),³³³ com personalização do *ensino*, os processos mentais de medo (*receio de violência*) são dados como o motivo para a decisão dos sujeitos (pais, encarregados de educação), excluídos do título que decidem deslocar a actividade de ensino e aprendizagem dos seus filhos para um outro local (casa) que não a escola. A forma verbal “*regressa*” anuncia para o presente o retomar de um processo educativo já decorrido no passado, quando os jovens eram instruídos nas suas casas, na ausência de uma escola para todos embora em conflito relacional.

As circunstâncias de instabilidade emocional e social determinam o encerramento “para sempre” do estabelecimento escolar onde se deu o massacre (*Liceu encerrado para sempre*),³³⁴ com o advérbio *sempre* a assinalar uma decisão definitiva que vai perpetuar-se num devir, desencadeando processos mentais críticos em relação às escolhas políticas e ideológicas ilusórias no quadro do regime democrático norte-americano (*Ilusões democráticas*)³³⁵ explicitamente referenciado no desenvolvimento da peça. O fechamento do liceu Columbine, não nomeado no título, parece igualmente sugerir a conclusão de uma narrativa trágica que se prolongou desde Abril até Outubro, para deslocar para as escolas dos subúrbios o aumento do número de alunos em risco, com base no título nominal e interpretativo *Menos violência e mais indisciplina*,³³⁶ vinte e um dias após uma notícia intitulada *Adolescente fere a tiro colegas em liceu dos EUA*³³⁷ o que permite questionar a legitimidade da avaliação dos dois fenómenos.

Televisão, videogames e o espectáculo da violência

O correspondente em Nova Iorque, Argemiro Ferreira, que assina as peças de 23, 26 e 27 de Abril, apresenta os factos numa estrutura narrativa apelando aos sentidos e a sensações visuais a partir de testemunhos oculares transmitidos via telemóvel (*Ao longe, um estudante ... achou ... a perna abria-se em sangue... subitamente a cabeça dela estourava com uma*

³³³ *Diário de Notícias* de 14 de Agosto de 1999. Peça secundária não assinada a 5 colunas, uma foto a duas colunas com legenda a mencionar a mudança do tipo de ensino.

³³⁴ *Diário de Notícias* de 25 de Abril de 1999.

³³⁵ *Diário de Notícias* de 25 de Abril de 1999. Análise do correspondente Nelson Motta a uma coluna. Uma imagem que se repete de Manhattan Connections e cartoon. Secção Internacional.

³³⁶ *Público* de 28 de Dezembro de 1999.

³³⁷ *Jornal de Notícias* de 7 de Dezembro de 1999.

bala...Riam sempre enquanto matavam...Do lado de fora, cada vez era maior o número de pais ansiosos). É porém a espectacularidade da cobertura televisiva (*em rede nacional de televisão*) que é debatida, por ter transmitido em directo (*ao vivo*) as imagens do exterior da escola captadas de helicóptero, com os sobreviventes a seguirem as recomendações da Polícia (*mãos sobre a cabeça...*), segundo fonte policial, o xerife John Stone, *que não queria ser surpreendida se algum dos pistoleiros viesse no grupo.*

Seis meses após Columbine, o título *Imagens de massacre na televisão*³³⁸ do *Público* enfatiza outro media (a *televisão*) e as imagens do tiroteio no liceu de Denver, divulgadas pela CBS norte-americana. A identificação colectiva dos protagonistas envolvidos (agentes activos ou passivos) no processo material (*massacre*) decorre da expressão «jovens» para evidenciar no corpo da peça a sua faixa etária a indiciar um número plural de sujeitos envolvidos

Entre as diferentes considerações sobre os jovens americanos é também feita alusão à violência na televisão que alguns estudos tendem a associar ao acréscimo de comportamentos agressivos das crianças e jovens. É feita referência à banalização da violência virtual que perpassa diariamente muitos dos programas televisivos com visibilidade de armas de fogo (*Violência na TV gera polémica*)³³⁹ a que estão expostos durante horas sucessivas. O correspondente do *Diário de Notícias*, Nelson Mota, equaciona o aumento de violência na televisão e no cinema, comparativamente à diminuição da criminalidade real. Reconhece que a gratuitidade do massacre entre adolescentes, como o de Columbine, desperta os americanos para processos mentais de perplexidade e desconfiança em relação ao “sonho americano” por não poderem atribuir a culpa à globalização nem ao terrorismo. É a nível interno que o fenómeno tem de ser questionado.

O título «*Videogames*» *mais nocivos que filmes*»³⁴⁰ dá voz aos especialistas que apresentam argumentos sustentados na investigação sobre os prejuízos da cinematografia mais violenta, já debatida, antes, e dos jogos de computador que podem desenvolver nas crianças e jovens comportamentos mais violentos, pela aprendizagem repetida de formas e soluções agressivas. Hoje, como se viu muito resumidamente na literatura, este tipo de actividade lúdica que acaba por se tornar num comportamento pernicioso, podendo originar

³³⁸ *Público* de 15 de Outubro de 1999.

³³⁹ *Jornal de Notícias* de 11 de Maio de 1999.

³⁴⁰ *Diário de Notícias* de 16 de Maio de 2000. Notícia assinada por Helena Mendonça, desenvolvida a cinco colunas com uma fotografia de arquivo de grande plano a quatro colunas e legenda, mais uma caixa intitulada *A cultura incentiva a competitividade*. Secção Sociedade.

aquilo que a pesquisa designa por *cyberbullying*, ou seja, o prejudicar alguém, repetidamente, usando como meio os sistemas electrónicos e mensagens de vária ordem. Aos próprios agentes do “massacre” de Columbine são reconhecidos atributos de «*viciados na Internet*».

A batalha social contra as armas e o fantasma de Columbine

A integrar a cobertura jornalística alargada do caso Columbine encontra-se a polémica das armas de fogo e da sua venda livre na América do Norte, dependente das regras de cada estado, como a principal causa para o comportamento dos jovens alunos que assassinam colegas e professores. Títulos do *Diário de Notícias* de 1999, já vistos, (*Guerra às armas; Norte-americanos querem controlo na armas*)³⁴¹ e de 2000 (*Mães americanas marcham contra armas de fogo; Americanos à procura dos «culpados»*) enfatizam as circunstâncias materiais e causais dessa espécie de acontecimentos na sua relação com temas como as armas de fogo.

O vocabulário bélico está presente em títulos e textos a propósito do *fascínio* dos dois autores do “massacre” pela *guerra* e por *Hitler* (DN), dizendo-se que esses jovens, nomeados *atiradores*, conseguiram um *arsenal* e estavam *armados até aos dentes* (JN), produzindo-se assim uma imagem agigantada dos processos materiais. Esta imagem é também reforçada quando se refere a venda de *armamento* contra a qual se mobilizou a opinião pública na época, com influência na política. Com efeito, a questão das armas é parte integrante do debate social e da agenda política do Presidente Bill Clinton que integrou na sua campanha eleitoral a denúncia dos interesses económicos dos fabricantes de armas e a sensibilização dos adultos para os efeitos de certos programas sobre as crianças.

O título nominal (*Guerra às armas*) da peça assinada por Caio Blinder anuncia *uma batalha de vida e morte* contra o poderoso *lobby* da Associação Nacional do Rifle que tem como lema «*As armas não matam pessoas. Pessoas matam pessoas*». Embora referenciada a controversa guerra do Kosovo em pleno decurso, são as imagens do caso Columbine, segundo o repórter, que levam os psicólogos a transformar *o país num imenso divã*, figura hiperbolizada também a partir do *cartoon* que apresenta cerca de 13 sujeitos deitados em

³⁴¹ *Diário de Notícias* de 26 de Abril de 1999. Notícia não assinada. Peça secundária com foto panorâmica de uma cerimónia em memória das vítimas do tiroteio do dia 20 de Abril. Secção Sociedade.

sofás. O adjectivo *grande* no plural, do título *Grandes males grandes remédios*,³⁴² está simultaneamente a categorizar os eventos sociais que são percebidos como maléficos e o tratamento (*os remédios*) que *todos* devem usar para a cura, ou seja, adoptando um pacote de medidas como o *controlo nas armas* para eliminar a violência.

A cobertura jornalística da guerra do Kosovo que fazia parte integrante na altura da *agenda política* e da *agenda dos media* (*dos noticiários*) pelo menos na Europa, é suplantada pelo enfoque nos acontecimentos mortais experimentados nas escolas americanas, onde se multiplicam *ameaças de bomba* ou outros processos mentais, verbais ou materiais tais como *listas de colegas* e planos para destruir escolas. A guerra do Kosovo passa então para plano secundário na agenda dos media portugueses, segundo o *Diário de Notícias*, o que até à data não está comprovado com uma análise comparativa da cobertura dos dois eventos internacionais: a guerra do Kosovo e a “batalha” de Columbine. Essa análise poderia revelar o que caracteriza a cobertura de ambos os eventos, identificando as designações e analogias estabelecidas e sustentadas em valores ideológicos próprios que atravessam os textos jornalísticos.

Num estudo comparativo sobre as agendas jornalísticas francesas da época, a que nos referimos na primeira parte (Capítulo III), Sandrine Guillermin-Aubertier (1999:37-38) assinala uma tendência contrária à que foi defendida pelo *Diário de Notícias*, em relação aos dois universos de referência. Apurou que o Kosovo permaneceu o evento internacional em foco nos títulos da imprensa francesa (*Le Monde*, *Libération* e *Le Figaro*), tendo ficado Columbine como tópico secundário isolado com reduzida cobertura jornalística na secção internacional.

A campanha contra as armas de fogo prossegue em 2000 (*Mães americanas marcham contra armas de fogo*),³⁴³ tendo como figuras centrais as mulheres referidas genericamente pela nacionalidade e posição familiar (*mães americanas*), em processos comportamentais e mentais (*à procura de «culpados, marcham*) ainda em decurso no tempo da escrita. Em 5 de Março, num título nominal, é igualmente denunciado o número médio de crianças afectadas mortalmente pelas armas de fogo que estão na posse de *milhões de cidadãos dos EUA*.

³⁴² *Diário de Notícias* de 27 de Abril de 1999. Título a uma coluna. Notícia Breve, não assinada. Secção Mundo.

³⁴³ *Diário de Notícias* de 12 de Maio de 2000. Notícia desenvolvida a 3 colunas, não assinada, na zona inferior da página, com uma fotografia de meio corpo de três jovens raparigas a chorar à frente de uma cruz. Esta mesma fotografia é repetida numa peça de 16 de Maio de 2000 relativa aos perigos dos *videogames*. Secção Sociedade.

Justiça e construção da escola fortaleza

Num artigo de opinião intitulado *Televisão assassina*,³⁴⁴ Francisco Moita Flores tece algumas considerações sobre o permanente clima de medos, reais e irreais, sintomáticos de *histeria e delírios* na sociedade americana com a “vaga de atentados” e “diversos incidentes dramáticos”. Compara a tragédia de Columbine a outros casos com o mesmo padrão, em especial o que ocorreu no ano anterior no estado de Oregon. As escolas americanas são também afectadas pela onda colectiva de medo, tornando-se *autênticas fortalezas, após diversos incidentes dramáticos*, lê-se a seguir ao título *Vigilância máxima nas escolas*.³⁴⁵

Como consequência desses medos colectivos, o *Ensino regressa a casa por receio da violência*,³⁴⁶ propõe um título com personalização do ensino e processos mentais de receio da violência de novo reassumidos no subtítulo *Temendo a insegurança que caracteriza as escolas americanas, os pais optam por tirar os filhos do regime escolar tradicional*. Neste contexto a expansão da semântica anterior é alargada ao tópico da insegurança como causa para os sujeitos experimentarem, na qualidade de pessoas anónimas referenciadas pela sua relação familiar (*pais e filhos*), o poder de decisão de ministrar aos seus filhos o ensino em suas casas.

A quantificação dos anos de prisão assinalada no título *111 anos de prisão*,³⁴⁷ de um segundo artigo de opinião do mesmo autor, é relativa à sentença insólita pronunciada por um tribunal norte-americano, em 1999, que condenou um jovem pelo seu comportamento violento numa escola daquele estado em Maio de 1998. O leitor é convocado a participar em processos mentais de apreciação negativa da ilegitimidade da referida sentença judicial pelo facto da justiça se ter baseado em *postulados subjectivos*, segundo explica Moita Flores, fazendo ainda notar as diferenças abismais entre a justiça americana e a portuguesa, isto porque para os 111 anos de prisão de *lá*, entre *nós* portugueses o jovem *difícilmente seria condenado numa pena superior a 18 ou 20 anos de cadeia*, sublinha o autor. Infere-se daí um sistema judicial mais brando na sociedade portuguesa. Essa subjectividade judicial parece decorrer de um cenário traumático colectivo, no rescaldo de Columbine, a propiciar

³⁴⁴ *Diário de Notícias* de 31 de Maio de 1999. Artigo de opinião de página inteira em cinco colunas e uma imagem de dois soldados, um deles com uma arma, com assinatura de Francisco Moita Flores.

³⁴⁵ *Diário de Notícias* de 12 de Setembro de 1999. Notícia desenvolvida, assinada por Manuel Ricardo, com foto de meio corpo a quatro colunas e legenda, com três jovens raparigas a chorar à frente de uma cruz.

³⁴⁶ *Diário de Notícias* de 14 de Agosto de 1999. Peça secundária não assinada a cinco colunas, uma foto a duas colunas com legenda a mencionar a mudança do tipo de ensino.

³⁴⁷ *Diário de Notícias* de 15 de Novembro de 1999. Artigo de opinião, assinado por Francisco Moita Flores, de página inteira a cinco colunas e uma imagem de duas mãos em empunhar uma arma de fogo.

uma vigilância e controlo reforçados e maior dureza na aplicação das penas aos sujeitos prevaricadores.

A história controversa da violência nas escolas americanas fez assim discutir o tema *cá dentro*. No decurso da análise dos casos de violência letal do universo norte-americano, com evidência do caso americano aquele autor avalia a realidade nacional identificando processos mentais comuns a ambas as sociedades. As suas culturas revelam-se trespassadas por sintomas de *histeria* e *delírios*, de *medos reais* e *irreais* que desencadeiam um *discurso securitário* e *debates*, um pouco por todo o mundo, além de processos materiais nas escolas de *cá*, *reforçando-se guardas, divisórias, muros e arames, como se cada escola fosse um campo de concentração*.

A acompanhar uma peça sobre vigilância nas escolas americanas (*Vigilância máxima nas escolas*),³⁴⁸ refere-se a título exemplificativo (ainda que não tenha sido incluída na nossa selecção inicial) uma outra peça sobre a segurança escolar em território nacional com o título *Jovens portugueses desconhecem regras básicas*.³⁴⁹ Neste caso, a partir da percepção e experiência de um especialista em segurança, nomeado de modo semiformal no corpo da peça (António Morais), é construída uma representação dos processos mentais dos jovens portugueses que envolvem a falta de cognição e de conhecimento de regras básicas de segurança. A ênfase recai no diagnóstico negativo das circunstâncias presentes o que permite inferir mudanças futuras a partir da citação da voz do especialista em discurso directo e entre comas (no corpo da peça pois que no título e no subtítulo o discurso é reportado): «semear uma cultura de segurança».

Depois de Columbine

Após uma cobertura jornalística tendo como valor-notícia central Columbine e tópicos afins a explorar diferentes processos, emergem alguns temas periféricos dos planos nacional e internacional que se repetem e se cruzam, ao longo do período em estudo, ocasionando designações como *drama*, *tragédia*, *tiroteios*, *insegurança*, *autoridade dos professores*, *castigos corporais*. Resulta daí uma incredulidade genérica face à frequência com que se dão os crimes no interior da instituição escolar, com jovens adolescentes a insurgirem-se contra professores e seus pares. São indícios de uma manifesta crise de valores e de autoridade,

³⁴⁸ *Diário de Notícias* de 12 de Setembro de 1999.

³⁴⁹ *Diário de Notícias* de 12 de Setembro de 1999.

num clima desregulado e afectado por patologias como a solidão e o suicídio, decorrentes de relações interpessoais em conflito e mal geridas na família ou na escola deste tipo de situações.

A orientação da leitura vai para alguns acontecimentos mortíferos ocasionais com traços comuns que parecem resvalar de um foco prioritário nos EUA para atingir a Europa, nomeadamente países como a França, Luxemburgo, Espanha, Itália, Alemanha, Holanda, Noruega, além do Japão, Canadá, e da África do Sul. Das agendas do *Correio da Manhã* e do *Jornal de Notícias* resulta um mapa de eventos localizados nos EUA e na Alemanha, obtendo um caso alemão – Gutenberg – destaque em manchete em ambos os jornais, como se explicou no capítulo anterior. Por sua vez, o *Público*, o *Diário de Notícias* e também o *Correio da Manhã* retêm da agenda política inglesa e portuguesa o tópico da delinquência juvenil a estender os seus tentáculos ao interior da escola ou à sua periferia concretizando furtos de telemóveis ou outros objectos.

Em todo o caso, como sugerem os títulos abaixo apresentados, a maior parte de Março e Abril, a América do Norte continua a ser o universo de referência mais associado a processos mentais (*terror*) e materiais (*tiros*) percepcionados negativamente numa cadeia ininterrupta de tiros *sem trégua* a perpetuar o estado de medo evidenciado sobretudo na sequência de Columbine.

*Adolescente fere a tiro colegas em liceu dos EUA*³⁵⁰

*Tiroteio em escola dos EUA faz dois mortos e 13 feridos*³⁵¹

*Autor do tiroteio em escola dos Estados Unidos será julgado por homicídio*³⁵²

*Texas quer directores escolares armados*³⁵³

*Terror sem trégua em escolas americanas*³⁵⁴

*Tiroteio em escola na Califórnia*³⁵⁵

Enquanto no primeiro exemplo, o agente lógico activo referenciado é (mais uma vez) um *adolescente*, do sexo masculino, cuja experiência produz o efeito material *fere a tiro* os

³⁵⁰ *Jornal de Notícias* 7 de Dezembro de 1999. Notícia breve não assinada. Secção Internacional.

³⁵¹ *Público* de 6 de Março de 2001. Notícia desenvolvida a três colunas, assinada pela correspondente em Nova Iorque, Ana Gomes Ferreira. Secção Sociedade.

³⁵² *Público* de 7 de Março de 2001. Notícia desenvolvida, a seis colunas, assinada pela correspondente em Nova Iorque, Ana Gomes Ferreira, com uma foto de plano médio de adultos e jovens a intensificar o efeito dramático do evento. A legenda associa os actores sociais em imagem a pais e alunos do liceu de Santana. Secção Sociedade.

³⁵³ *Correio da Manhã* de 11 de Março de 2001.

³⁵⁴ *Correio da Manhã* de 24 de Março de 2001. Notícia a três colunas, não assinada com uma telefoto da Agência Reuters e legenda a indicar que as duas pessoas na imagem a abraçarem-se são mãe e filho.

³⁵⁵ *Correio da Manhã* de 24 de Abril de 2001.

colegas, o segundo título enfatiza o número de afectados (*dois mortos e 13 feridos*) pela actividade de um agente não incluído. É depois designado, no subtítulo, *atirador, aluno* que *contou a colegas o que ia fazer, mas ninguém ligou*. Infere-se que uma maior atenção aos traços da personalidade e indícios presentes em alguns alunos pode ajudar a prevenir situações deste género.

O terceiro título faz a previsão de uma acção futura de um tribunal, não referido, mas que o leitor é levado a inferir pelo recurso à expressão passiva *julgado por homicídio*, actividade que é da competência exclusiva daquela entidade judicial pressuposta, indo afectar o agente autor do tiroteio. No corpo da peça, é de novo evocado o caso Columbine, como um *fantasma*, entre outros casos com padrão similar, tendo as armas de fogo como item comum nos processos materiais com finais trágicos. O léxico do campo militar e criminal evidencia comportamentos materiais ilícitos a partir de expressões como *tiroteio, disparar, ataques armados, mataram, julgado, homicídio* a repetir paradigmas anteriores. Ao presidente Bush, nomeado formalmente no subtítulo, são atribuídos processos verbais e mentais quando declara “*Temos de ensinar aos nossos filhos a diferença entre o bem e o mal*”, em discurso directo, marcado pelas aspas, e antecedido da referência à pertença da arma usada no tiroteio: *a arma pertencia ao pai*, a pressupor processos relacionais de parentesco com um filho, “autor do tiroteio”.

Quanto ao universo europeu, o *Jornal de Notícias* avançou o título *Professora morta na Alemanha em plena aula*,³⁵⁶ de referência germânica, e um outro sobre a Holanda (*Aluno de liceu holandês aos tiros na sala de aula*),³⁵⁷ embora os casos tivessem sido tratados como experiências excepcionais não fazendo prever um evento trágico posterior como foi o de Gutenberg com características comparáveis a Columbine. A eleição pela forma passiva com um sujeito afectado (*professora morta*), identificado pela profissão e género feminino, revela escolhas que conduzem a uma interpretação distinta daquela que resultaria de um enunciado assertivo como por exemplo: “Aluno mata/matou professora na Alemanha em plena aula” que acabaria por criar no leitor uma percepção mais negativa do evento e da actividade do agente aluno, não incluído no título, que afectou mortalmente a professora.

Sobre a experiência holandesa, realiza-se a nominalização, com ausência de formas verbais, mas que o leitor é conduzido a recuperar à medida que são referidos processos comportamentais de um aluno, agente, representado como alguém que anda *aos tiros*

³⁵⁶ *Jornal de Notícias* de 10 de Novembro de 1999.

³⁵⁷ *Jornal de Notícias* de 8 de Dezembro de 1999.

(processo aspectual por meio da forma perifrástica subentendida “anda a...” no espaço da sala de aula. Os efeitos materiais, humanos e morais não são referenciados explicitamente no segundo título, podendo no entanto ser inferidos processos mentais de medo num público estudantil. As expressões *em plena aula* e *na sala de aula* constroem a representação do espaço físico e, simultaneamente, o processo de durabilidade da aula/lição, durante o qual decorrem as experiências de assassinato, no primeiro caso, ou de tiros, no segundo, que produzem processos mentais (o medo pressuposto) e materiais (a morte da professora).

Os castigos corporais como medida disciplinar em discussão

Tendo-se tornado uma questão educativa pertinente a integrar as agendas pública e política do contexto internacional como nacional, a violência escolar marca o regresso de temas associados ao sistema de ensino dito conservador e a algumas práticas coercivas como são os castigos corporais, em especial em Inglaterra, onde a sua legitimidade e legalidade são discutidas pública e politicamente. Em títulos do *Diário de Notícias*, *Público* e *Correio da Manhã* de 1999, 2000 e 2002, a regulamentação disciplinar, no contexto social espanhol e sobretudo inglês (afiorado por Luc Férry em relação à França e aos EUA) é temática em foco, ainda que implicitamente ancorada na referência à *expulsão* e aos castigos físicos aplicados aos alunos do sistema de ensino dos respectivos países. As preocupações neste domínio parecem assim transversais a estes países.

O retorno aos métodos punitivos na escola merece também questionamento junto dos leitores do *Diário de Notícias* num inquérito, na página da rubrica “Impressões” e no “Correio dos Leitores” para expressarem a sua percepção sobre esta modalidade pedagógica. O vocábulo “castigos” é eleito nos títulos que se seguem com predomínio no ano de 2000, durante o qual prevaleceu o tema na agenda dos media, acima mencionados.

*“Os castigos fazem bem às crianças”*³⁵⁸

*Pais ingleses adeptos de castigos físicos nas escolas*³⁵⁹

*Pais ingleses querem escola com castigos físicos*³⁶⁰

*Castigo em casa e, se possível, na escola*³⁶¹

³⁵⁸ *Público* de 3 de Setembro de 1999. Notícia do repórter Paulo Anunciação, em Londres, com uma ilustração de Quino (1991). Secção Educação.

³⁵⁹ *Diário de Notícias* de 9 de Janeiro de 2000. Chamada de primeira página com 1 peça interna.

³⁶⁰ *Diário de Notícias* de 9 de Janeiro de 2000. Notícia da correspondente em Londres, Eunice Goês. Com uma fotografia de um adulto e uma criança, enfatizando-se na legenda a violência em relação às intenções dos pais que *defendem bofetadas e reguadas para disciplinar os filhos*. Secção Educação.

³⁶¹ *Diário de Notícias* de 19 de Janeiro de 2000,

*Crianças britânicas manifestam-se contra castigos corporais*³⁶²

O primeiro título do *Público*, datado de 1999 evidencia a voz em discurso directo, marcado com aspas, do reitor da escola inglesa de Edge Hill, Phil Williamson, remetendo para segundo plano outras fontes que o repórter Paulo Anunciação, em Londres, decide incluir na sua peça, entre elas o Sindicato Nacional de Professores e a Sociedade Nacional para a Prevenção da Crueldade contra as Crianças, citadas em discurso indirecto. Em foco está a decisão política de acabar (é usado o verbo enterrar no pretérito - “enterrou”) com os castigos nas escolas privadas inglesas, dado que já haviam sido proibidos nas escolas oficiais em 1986. Na sequência dessa deliberação política, o jornal propicia o contraditório elegendo como fonte de informação um dos responsáveis das escolas privadas, Phil Williamson que recorreu da lei.

O léxico empregue incide em correctivos físicos aplicados nas escolas privadas inglesas, ora designados “castigos corporais”, ora “punições corporais” para referir as medidas disciplinares com recurso a um bastão de madeira, para os rapazes, ou uma correia de cabedal, para as raparigas e aplicadas reguadas aos alunos com menos de dez anos. A expressão “medieval”, atribuída ao Sindicato Nacional de Professores inglês, para dar conta da sua oposição a este género de medidas disciplinares, ocorre no único subtítulo incorporado no corpo da peça (*Regime “medieval”*). A ênfase prolonga junto do leitor a simpatia por esta fonte sindical como também pela medida política que parece estar em harmonia com os Direitos do Homem. É feita alusão à legislação portuguesa, lembrando o Estatuto do Aluno de 1998 e 2002 que estabelecem que “*as medidas educativas não podem ofender a integridade física ou psíquica*”, referindo que as ofensas corporais constituem crime previsto no Código Penal português.

³⁶² *Correio da Manhã* de 16 de Abril de 2000. Notícia Breve na última página, com telefoto da EPA/Lusa a exhibir uma criança com um cartaz em que se lê “Smacking”.

Os castigos fazem bem

ENTE", PUBLICAÇÕES DOM QUIXOTE, LISBOA, 1991

A MELHOR MANEIRA DE EDUCAR É COM...

Paulo Anunciação*,
em Londres

No papel, as escolas privadas do Reino Unido deixaram esta semana de poder usar bastões ou cintos para castigar os alunos. Na prática, porém, muitas não estão dispostas a fazê-lo. Dizem que "o Estado está a interferir, ditatorialmente, no direito que os pais têm de educar os filhos como bem entendem".

O Reino Unido enterrou finalmente, na quarta-feira passada, o sistema de castigos e de "punições corporais" que durante décadas vigorou nas escolas britânicas. A lei de 1986 que proibiu a aplicação, nas escolas públicas, de castigos como as reguadas ou os açoites com cintos e correias foi alargada, agora, ao ensino privado, com a entrada em vigor do School Standards and Reformation Act. Há porém escolas privadas que tencionam continuar a recorrer aos castigos corporais como método educativo. A maior parte das escolas privadas, como os famosos colégios de Rugby, Harrow ou de Eton — onde estudam os filhos do príncipe de Gales e outros membros juniores da aristocracia europeia —, abandonou voluntariamente a prática dos correctivos físicos durante as décadas de 70 e 80. Mas outros colégios, como o St. James School for Boys, em Londres, ou o

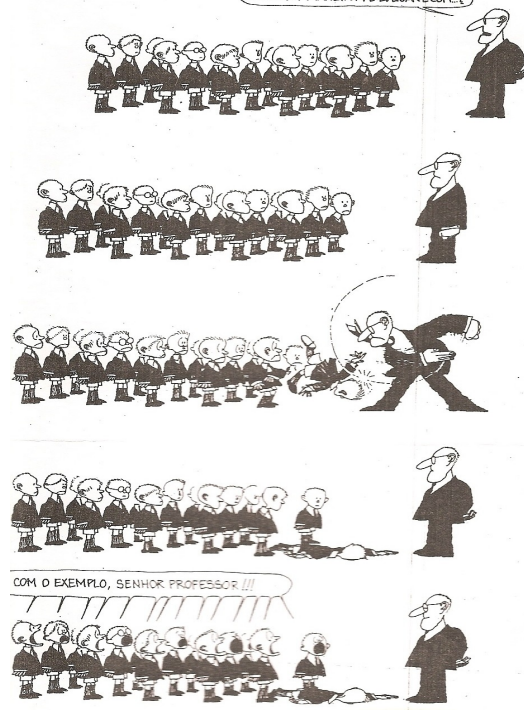


Figura XI: Público 3-9-99

O desenho ilustrativo de Quino (Figura XI)³⁶³ que acompanha o texto sobre aquela medida disciplinar exhibe cinco sequências de crianças em fila num processo de aprendizagem para compreenderem que “A melhor maneira de educar é com... o exemplo”. A figura masculina adulta e com óculos decide dar um estalo a uma das crianças que cai abruptamente no chão. O resto do grupo interpreta a atitude do homem como exemplar. Não significa que o leitor partilhe a mesma opinião das crianças que reagiram sob coacção emocional na observação da agressão física sobre um dos seus colegas. Títulos, texto e imagem constroem uma representação pouco favorável ao que é preconizado pela fonte que mais presença obtém na peça em discurso directo. Significa, portanto, que nem sempre um maior destaque concedido a uma fonte jornalística signifique mais simpatia pelo que ela diz, faz ou idealiza.

Dois desses títulos constroem um sujeito colectivo agregado (*pais ingleses*), identificado pela sua nacionalidade. Ocorrem em processos mentais de adesão (*adeptos, querem*) à modalidade dos *castigos corporais*, legalmente banidos dos sistemas de ensino

³⁶³ Quino (1991) *Gente*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

dos países democráticos, mas que as escolas públicas inglesas mantiverem até 1987, ano em que foi alterada a legislação. Foram exceção os colégios privados que a literatura dá como conservadores nos procedimentos disciplinares que se mantiveram legais até 1999. A resolução política de interdição de tais práticas punitivas no ensino privado levou a um debate público e uma sondagem publicada no *Times Educacional Supplement*. O evento originou duas peças no *Diário de Notícias* e uma chamada de primeira página, podendo suscitar surpresa nos leitores portugueses, face à vontade expressa pelos pais ingleses, quando dizem concordar com as referidas medidas disciplinares.

Uma das questões problematizadas é a legitimidade dos castigos corporais, como medida disciplinar para a indisciplina, que *a maioria dos pais britânicos gostaria de ver reintroduzidos nas escolas*, lê-se no resumo do *Diário de Notícias*. A contrastar com esta vontade dos pais ingleses que vêem na *punição* uma forma de *castigo* em vez de *sanção*, o filósofo francês, Luc Ferry, acredita que a “*punição só é eficaz nos [alunos] que já têm a ideia de culpabilidade, de que fizeram algo mal*”. Assim, os processos mentais experimentados pelos alunos assentariam na distinção elementar entre o bem e o mal dos seus actos para que possam aceitar o processo de *sanção* decorrente dos seus actos.

Procurando fazer a ponte com “cá dentro”, o *Diário de Notícias* interroga algumas figuras anónimas portuguesas sobre a eventual aplicação de semelhante medida disciplinar assente em castigos físicos nas escolas portuguesas, percebidos pela sua negatividade e forma de violência do adulto sobre os alunos. Os interrogados mostram-se totalmente em desacordo com essa possibilidade na medida em que viria a violar os princípios do “Estatuto do Aluno”, sendo para todos os efeitos ilegais, também no plano nacional. No diploma nacional, é eleito o termo *sanção* para nomear as diferentes medidas disciplinares a que pode recorrer a instituição escolar no exercício do poder disciplinar, muito embora o senso comum continue a empregar com alguma regularidade a designação “castigo”, a fazer lembrar um tempo passado em que semelhantes medidas sancionatórias eram socialmente legitimadas, ainda que proibidas por lei. Os dois temas são retomados pelos jornais *Correio da Manhã* e *Diário de Notícias*, em 2002, para os contextos inglês e espanhol, como exemplificam os três títulos seguintes:

*Espanha simplifica expulsão de alunos violentos*³⁶⁴

*Escolas querem impor castigos físicos*³⁶⁵

³⁶⁴ *Diário de Notícias* de 27 de Fevereiro de 2002. Chamada de primeira página com 1 peça no interior.

*Privados ingleses não aceitam fim dos castigos*³⁶⁶

No primeiro exemplo, o enfoque incide na medida específica de *expulsão* que afecta em concreto alunos espanhóis, embora a temática abordada pelo *Diário de Notícias* se integre na cobertura jornalística da revisão do regime disciplinar português com destaque nas agendas pública, política e jornalística ao longo de 2002, ano com mais títulos em primeira página neste jornal (3 manchetes e 4 chamadas). A construção simbólica na personalização de *Espanha*, a pressupor uma decisão política, anula os sujeitos activos que produzem o efeito de simplificar o regimento disciplinar, com vista à expulsão de alunos do sistema de ensino, que evidenciem atributos percebidos como *violentos*.

Os dois títulos representativos do contexto inglês, evidenciam entidades personalizadas (*privados, escolas*), a experimentarem processos mentais de poder de afeição, pela vontade (*querem, não aceitam*) dos sujeitos, não incluídos, de impor os castigos físicos nos colégios privados. Em termos comparativos, enquanto o título do *Público*, a partir da expressão “*privados ingleses*” permite inferir que o domínio em que não é aceite o fim dos castigos está circunscrito aos colégios “*privados ingleses*”, já o título do *Correio da Manhã* é abrangente e dotado de ambiguidade no que respeita à referência genérica às “*escolas*” e “*estabelecimentos de ensino*”.

O leitor do *Correio da Manhã* fica elucidado quanto ao tipo de ensino em que se deseja impor tais medidas disciplinares a partir da leitura da peça toda. Neste jornal, a acção de recorrer ao tribunal é atribuída aos estabelecimentos de ensino, personalizados, ao passo que no *Público* a mesma actividade é da responsabilidade dos Directores, permitindo assim ajuizar das limitações da medida. Ambos os jornais apresentam em discurso directo a posição de um director de uma escola privada situada em Liverpool, com extensão no *Público* a mais duas fontes judiciais para proporcionar aos leitores o acesso a diferentes interpretações. Uma é de um advogado, em discurso directo, nomeado pelo nome próprio e apelido (*Paul Diamond*) para esclarecer que os castigos corporais, desde que não tenham efeitos nas crianças, não são proibidos pela Convenção Europeia dos Direitos do Homem. A outra é de um juiz, em discurso indirecto, para sublinhar que os pais não tinham *legitimidade para delegar nos docentes a possibilidade de baterem nos filhos*.

³⁶⁵ *Correio da Manhã* de 16 de Maio de 2002. Notícia assinada por Paulo Madeira, com uma foto do interior de uma sala de aula. Secção Mundo com entrada a remeter especificamente para o Reino Unido.

³⁶⁶ *Público* de 1 de Junho de 2002. Notícia da Agência AFP/Reuters.

Conferência internacional sobre violência escolar

Em 2001, as agendas do *Público*, *Diário de Notícias* e *Jornal de Notícias* dão relevo a uma conferência organizada em Paris sobre a violência escolar com o alto patrocínio da UNESCO³⁶⁷ e da Comissão Europeia, entre outras entidades representadas na sede daquele organismo internacional. Nessa discussão participaram especialistas de «mais de 30 países», sob a égide do Observatório Europeu da Violência Escolar, presidido por Éric Debarbieux. O maior pico da actualidade internacional, nesse ano, tem foco nesse evento nos três diários da imprensa nacional, ficando o *Correio da Manhã* alheado do acontecimento em questão.

Com base nas peças e sobretudo nos títulos, que abaixo se apresentam, a reflexão no âmbito daquela conferência realizou-se à escala mundial, a partir de uma construção hiperbolizada, quando se faz referência aos *especialistas de todo o mundo* e *em reunião mundial* de que resulta a consciência social do fenómeno da violência escolar como um problema global. Essa transversalidade é sugerida pela referência à UNESCO como entidade que “promove” um encontro em massa de pessoas, não incluídas no título, mas que o leitor infere a partir da expressão “encontro” que pressupõe neste contexto a reunião de pessoas de 26 países, segundo o *Jornal de Notícias*, valor que ascende a 30 no *Diário de Notícias*.

*Violência escolar em reunião mundial*³⁶⁸

*UNESCO promove encontro sobre violência nas escolas*³⁶⁹

*Especialistas de todo o mundo debatem violência escolar em Paris*³⁷⁰

*Problemas nas escolas*³⁷¹

Das três agendas jornalísticas, destaca-se o *Jornal de Notícias* por ser o primeiro diário a anunciar previamente o evento, prevendo que iria decorrer nos dias 5 a 7 de Março, à semelhança do *Diário de Notícias* que decide incluir na sua agenda a informação prévia sobre a conferência que iria decorrer. O *Público* opta por referir o acontecimento parisiense durante o seu decurso, mais concretamente em 6 de Março, o segundo dia dos trabalhos.

É também no *Jornal de Notícias* que se verifica mais um título nominal, com data de 7 de Março, como que a evidenciar as ilações emergentes do referido colóquio científico

³⁶⁷ Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

³⁶⁸ *Jornal de Notícias* de 26 de Fevereiro de 2001. Notícia Breve. Secção Sociedade.

³⁶⁹ *Diário de Notícias* de 28 de Fevereiro de 2001. Notícia Breve. Secção Educação.

³⁷⁰ *Público* de 6 de Março de 2001.

³⁷¹ *Jornal de Notícias* de 7 de Março de 2001. Notícia Breve. Secção Sociedade.

mundial, que vão no sentido de uma representação insolúvel (*sem soluções*) dos problemas escolares, muito embora o corpo da peça não dê continuidade a essa imagem negativa avançada no título. Como fonte jornalística, Éric Debarbieux enaltece não só as iniciativas desenvolvidas nos EUA, por exemplo em Harlem onde 80% de mães vivem sós e vigiam os comportamentos dos seus filhos nas escolas, como também sugere «*uma melhor inserção dos estabelecimentos escolares no seio da comunidade, como acontece na Grã-Bretanha ou na Holanda*».

A globalização da violência escolar e o caso Gutenberb (Alemanha)

Viu-se que a cobertura jornalística no *Correio da Manhã*, desde 1998, foi prioritariamente nacional, à excepção do enfoque no caso Columbine. Em 2002, realiza-se uma mudança significativa no interesse deste diário pela actualidade internacional em matéria de educação, como deixa prever o título *Homicídios nas escolas têm acontecido um pouco por todo o mundo*,³⁷² sugerindo a amplitude do espectro da violência escolar à escala universal. O foco recai nos casos percebidos como *homicídios*, num empréstimo da terminologia criminal, e da sua regularidade no espaço escolar, a atender pelo tempo verbal composto na voz passiva (*têm acontecido*) que constrói, num passado recente, um rasto de crimes desta natureza.

É porém um evento de violência escolar decorrido em 27 de Abril na escola Gutenberb, na Alemanha, que obtém notoriedade naquele jornal, originando dez peças jornalísticas e destaque em primeira página, a maior valorização dos três títulos da imprensa nacional. O *Público* e o *Jornal de Notícias*, como se viu no capítulo anterior, também conferem visibilidade a este caso em primeira página. O segundo diário sublinha numa peça suplementar o acto de coragem de um docente alemão (*Professor que controlou jovem homicida*)³⁷³ que impediu que o evento, designado *massacre*, provocasse mais que dezasseis vítimas mortais. A agenda do *Diário de Notícias* mostra-se alheada deste acontecimento voltando-se antes para França e Inglaterra.

Os títulos que se seguem são constitutivos da cobertura jornalística no *Correio da Manhã* do caso alemão. É pertinente realçar que o destaque deste evento revela alterações significativas do grafismo deste jornal, quer na introdução de Secções (aqui, a Secção

³⁷² *Correio da Manhã* de 27 de Abril de 2002.

³⁷³ *Jornal de Notícias* de 28 de Abril de 2002. Notícia desenvolvida com uma fotografia do protagonista.

Actualidade), quer no volume de peças sobre o assunto que ocupam uma extensão excepcional de 3 páginas acrescidas de uma manchete. O tratamento do evento realiza-se sob a forma de notícias desenvolvidas e notícias breves, análise e comentário com a opinião de especialistas portugueses (psiquiatra, sociólogo) e fontes institucionais (o Ministro da Educação, David Justino, a presidente da CNAF, Teresa Costa Macedo e um membro da FENPROF, Paulo Sucena).

*Aluno volta à escola para matar*³⁷⁴

*Portugueses a leccionar na Alemanha apontam dedo à sociedade*³⁷⁵

*Jovem culpado por planejar massacre*³⁷⁶

*‘É preciso tentar compreender*³⁷⁷

*Perigosas mas não muito*³⁷⁸

*Professores ilibam ‘stress escolar*³⁷⁹

*Caso português foi acidente*³⁸⁰

*Governo preocupado*³⁸¹

*Pais culpam problemas familiares*³⁸²

O tom assertivo e factual do primeiro título do *Correio da Manhã* anuncia duas acções do agente aluno que realiza duas actividades, a de voltar à escola e a de matar. São excluídas as pessoas afectadas pela acção do agente que agiu por vingança provocando 17 mortos, segundo o antetítulo que fornece também a referência ao país onde se deu o evento. No terceiro título, um sujeito passivo jovem é culpabilizado por premeditar uma actividade condenada judicialmente (*planejar massacre*) que recupera traços distintivos do caso americano de Abril de 1999. O título da peça principal do mesmo jornal informa sobre a

³⁷⁴ *Correio da Manhã* de 27 de Abril de 2002. Notícia desenvolvida, assinada L.C.M. de Agências, com duas fotografias e legenda a 5 colunas de duas raparigas abraçadas e uma janela. Secção Actualidade.

³⁷⁵ *Correio da Manhã* de 27 de Abril de 2002. Análise e comentário assinado por Isabel Gonçalves Conceição, a 4 colunas e duas fotos da Agência Reuters, com legenda. Secção Actualidade.

³⁷⁶ *Correio da Manhã* de 27 de Abril de 2002. Notícia breve, assinada I.G.C. Secção Actualidade.

³⁷⁷ *Correio da Manhã* de 27 de Abril de 2002. Análise assinada I.G.C. Secção Actualidade.

³⁷⁸ *Correio da Manhã* de 27 de Abril de 2002. Notícia desenvolvida a duas colunas, assinada por L.C.M. Uma foto legendada da Agência Reuters, de distância pessoal, com quatro jovens (dois abraçados). Secção Actualidade.

³⁷⁹ *Correio da Manhã* de 27 de Abril de 2002. Comentário de Paulo Sucena, membro da FENPROF, a uma coluna, assinado F. M., com uma foto de arquivo de três alunos e um professor na sala de aula. Secção Actualidade.

³⁸⁰ *Correio da Manhã* de 27 de Abril de 2002. Notícia breve, assinada S.A.V. Secção Actualidade.

³⁸¹ *Correio da Manhã* de 27 de Abril de 2002. Análise com comentário exterior ao jornal a uma coluna, assinada M.G., com foto de distância íntima de David Justino, Ministro da Educação.

³⁸² *Correio da Manhã* de 27 de Abril de 2002. Análise exterior ao jornal. Peça assinada por Falcão-Machado, a duas colunas com uma foto de distância social de Teresa Costa Macedo e legenda. Secção Actualidade.

acção de regresso à escola de um agente lógico masculino (*aluno*) com a finalidade de matar (*para matar*), verbo que se repete também no corpo da peça para acentuar a actividade criminosa do sujeito activo sobre cerca de dúzia e meia de pessoas, afectadas mortalmente. Em destaque no antetítulo, o jornal elege de novo o *ódio*, já proposto no título da manchete, como motivo circunstancial para a acção do agente (*aluno*), ficando para o corpo da peça a referência à sua *expulsão* da escola, como motivo para o seu estado mental de ódio e para as suas acções (*volta, matar*).

O *Público* também emprega um tom factual e assertivo no título *Jovem armado matou a tiro 17 pessoas numa escola alemã*³⁸³ a referir a acção concluída de um agente identificado pela faixa etária (*jovem*) e processos materiais (*armado*) que o dão como portador de armas que produziram um efeito material/mortal (*matou a tiro*) em 17 pessoas afectadas pelo comportamento daquele agente. No alargamento do caso ao dia seguinte, o mesmo jornal opta pelo título *Alemanha procura “explicações” para o tiroteio no Liceu Gutenberg*³⁸⁴ a construir processos mentais (procura “explicações”) para o entendimento dos motivos que determinaram a actividade do autor dos disparos e a morte de um número considerável de pessoas.

No conjunto, são os processos mentais de *ódio* e pranto (choro), experimentados pelos sujeitos (agente não incluído e os afectados indirectamente como familiares e colegas), que estão em foco. No *Jornal de Notícias* o motivo apontado é a *vingança* (que implica um processo mental premeditado) e opta por um título nominal com o vocábulo *massacre*. A ênfase recai, assim, nas consequências da acção do sujeito agente inferido que provoca o massacre, matando. Em termos comparativos, o *Público*, no sumário, decide referir como motivo principal e provável as circunstâncias de *frustração* do aluno pela sua expulsão do sistema de ensino que o terá impedido (por duas vezes) de ingressar no ensino superior.

Num plano secundário, após referência a diferentes fontes, são ainda evocados dois eventos do passado: um reporta-se a 5 de Abril do mesmo ano, com duas vítimas mortais (estudantes) e 13 feridos, e o mais emblemático dos incidentes do género, o *ataque* de Columbine no Colorado, também em Abril no ano de 1999. No comentário: *Episódios de violência sucedem-se a ritmo alarmante em escolas americanas*, apresentado pelo *Correio*

³⁸³ *Público* de 27 de Abril de 2002. Notícia desenvolvida, assinada pela correspondente em Frankfurt, Helena Ferro de Gouveia, uma foto de distância pessoal de jovens em estado de choque. Secção Sociedade.

³⁸⁴ *Público* de 28 de Abril de 2002. Notícia a 5 colunas, assinada pela correspondente em Frankfurt, Helena Ferro de Gouveia, uma foto de plano médio de uma jovem a limpar o rosto como se estivesse a chorar junto de muitos ramos de flores. Secção Sociedade.

da Manhã, estão de novo patentes processos mentais respeitantes à percepção da periodicidade deste tipo de ocorrências (*ritmo alarmante*) do outro lado do Atlântico, que numa peça de 22 de Abril de 1999 é definida como uma “Série negra” de “ataques mortais”.

Em síntese, e segundo este jornal, o aluno regressa à escola não para retomar a sua actividade de estudante mas para demonstrar de forma fatal a sua insatisfação pessoal por lhe ter sido vedada a continuidade do seu processo escolar. A acompanhar a peça, observa-se a reconstituição esquemática da cena do tiroteio/tragédia com a representação numérica das 17 vítimas (2 alunas, 14 professores, 1 polícia e o agressor de 19 anos que se suicidou, e vários feridos), do horário e do mapa da Alemanha com representação visual do local do incidente.

Títulos expressivos e interpretativos anunciam processos mentais (*compreender, perigosas, stress, preocupado, culpam*) e referências genéricas dos sujeitos permitindo identificar alguns atributos como a faixa etária jovem, a nacionalidade portuguesa, o parentesco (*pais*), entidades abstractas personificadas (*perigosas*), cuja natureza é desvendada no antetítulo (*escolas portuguesas*). A percepção oficial portuguesa (*Governo*) do acontecimento alemão é atribuída, no corpo da peça, primeiro à entidade pública do Ministério da Educação, depois, a uma fonte identificada genericamente como sendo próxima do ministro, David Justino, que aparece numa fotografia com distância íntima e é nomeado de forma semiformal pelo cargo de Ministro.

O discurso estrutura-se em torno de um *nós, por cá* (que o leitor interpreta como sendo os portugueses) em relação a um *eles, lá fora* (os alemães), fazendo-se, ainda, referência ao percepção genérica *em todo o mundo* a revelar uma coerência temática com um título já referido anteriormente (*Homicídios nas escolas têm acontecido um pouco por todo o mundo*). A percepção da realidade portuguesa, por oposição à alemã, em relação ao fenómeno da violência escolar, é minimizada com base na expressão *Caso português...* que o corpo da peça localiza em 9 de Março de 1994 e representa como *a mais grave ocorrência deste género*, entre nós.

Do sindicalista Paulo Sucena o jornal evidencia em discurso indirecto a percepção de *casos de alguma violência que já se registam no nosso País, embora sem a dimensão do que se passou na Alemanha*. Tal como se tinha procurado encontrar os culpados para o tiroteio de Abril de 1999, nos EUA, a Alemanha por sua vez busca, em 2002, “explicações” para o tiroteio no Liceu Gutenberb. De entre as causas enfatizadas para a actividade criminosa dos sujeitos, é *apontado o dedo à sociedade* e ao sistema educativo alemão, que é definido pelos

professores portugueses, a leccionar nesse país, como sendo demasiado rígido, exigindo demasiado aos alunos. Após avaliada a conjuntura social e educativa na Alemanha, são pressupostas outras realidades menos rígidas, por hipótese a experiência portuguesa, a mais conhecida dos sujeitos agregados pela nacionalidade (*portugueses*, entenda-se professores portugueses), anunciados em processos materiais (*apontar o dedo*) mas que concretizam processos verbais ou mentais.

Estas fontes com conhecimento no terreno da cultura alemã identificam alguns fenómenos respeitantes àquela sociedade mas que acabam por ser comuns no mundo ocidental, podendo originar comportamentos criminosos nos jovens como a *ausência de valores na juventude, a violência nos media, os jogos de computador, a falta de controlo na venda de armas*. Uma dessas fontes, convocadas para dar o seu testemunho em discurso directo entre comas, é o professor António Justo, nomeado de forma semiformal e diferenciado pela sua actividade profissional e identidade pessoal. A sua percepção das mudanças sociais é de que *A Alemanha está a americanizar-se no mau sentido*, sendo assim reconhecida uma influência negativa que interfere na sociedade germânica. Esta representação anuncia alterações dos comportamentos dos sujeitos alemães por imitação da cultura norte-americana, assente na banalização da violência. O nível de língua familiar empregue pelas fontes jornalísticas revela designações como «*alastrar*», «*apontar o dedo*», «*servida de bandeja*», «*culpas no cartório*».

É também notório no *Correio da Manhã* o testemunho de especialistas, designadamente do psiquiatra João Cabral Fernandes que sugere processos mentais para compreensão do evento alemão, e do sociólogo Paquete de Oliveira. Ambos justificam o desfecho daquele acontecimento por motivos do foro mental mas também atribuem responsabilidade à família e à sociedade, dizendo o sociólogo, citado em discurso directo entre comas, que *Os jovens vêem nos pais e nos professores os responsáveis do sistema que repudiam*. Depreende-se o sistema educativo que desperta nos sujeitos jovens agregados processos mentais negativos (*repudiam*) de rejeição.

Antes da abertura do ano escolar de 2002/2003, o *Diário de Notícias* apresenta dois ângulos de análise, um nacional e outro internacional como indicia o título *No Mundo: França, Inglaterra*.³⁸⁵ O enfoque deste jornal recai em países como a França, percebido como o *mais radical dos países europeus em termos de disciplina nas escolas*, e a Inglaterra que *condena uma mãe a dois meses de prisão*, devido às faltas constantes das suas filhas

³⁸⁵ *Diário de Notícias* de 9 de Setembro de 2002. Secção Sociedade. Peça secundária não assinada.

adolescentes. Em relação às medidas francesas, da lavra do seu ministro da Justiça, o jornal português (ou jornalista) posiciona-se drasticamente, usando expressões como “*fundamentalismo*”, “*pura repressão*”, e refere forças de bloqueio desde pais, sindicatos de professores, “*guardas prisionais*” ou usando a expressão genérica “*Muitos*”, para marcar a oposição à lei que visa punir na sua essência as agressões a docentes. São também estabelecidas relações com as “*tensões raciais*” que então se registavam em França. Na referência ao Reino Unido, aquele diário faz menção à *luta implacável contra a indisciplina* e o *absentismo* escolar, como uma espécie de *bandeira*, mais na linha do inédito, lembrando a pena de dois meses de prisão aplicada à mãe das duas raparigas que faltavam às aulas. Em Portugal semelhante decisão seria improvável.

Meses mais tarde, o título assertivo *Estudante mata quatro*³⁸⁶ recai na actividade do agente *estudante*, no presente (*mata*), quantificando o número de afectados (*quatro*) mortalmente pela acção daquele sujeito lógico activo. A leitura do texto permite observar uma construção temática organizada em torno dos motivos que determinaram o acto referenciado no título. São evocados processos mentais de revolta (*revoltado*) por terem impedido o estudante de fazer exames, sendo-lhe assim negada a possibilidade de ser avaliado nas suas aprendizagens escolares. A supressão das circunstâncias de espaço, tempo e natureza dos afectados são explicitadas no antetítulo da peça que situa a acção do outro lado do Atlântico, na América do Norte (*EUA Após disparar sobre professores, suicidou-se*). Os leitores são também elucidados quanto ao numeral “quatro” que diz respeito a professores e ao próprio aluno que se suicida.

Padrões que se repetem: o suicídio

As relações sociais e institucionais entre pessoas do universo escolar, na figura do agente agressor (estudante) e dos sujeitos tornados pacientes pela acção do primeiro (professores e alunos em número de quatro), tornam-se tema de debate entre especialistas de diversos ramos, e preocupação generalizada para pais, educadores e políticos, não só nos Estados Unidos como também na Europa. A inquietação social acentua-se pela dupla actividade do estudante que exerce, por um lado, uma violência letal sobre terceiros, de que resulta um enquadramento legal para o seu acto e, por outro lado, uma violência fatal auto

³⁸⁶ *Correio da Manhã* de 29 de Outubro de 2002. Notícia desenvolvida, a 4 colunas, assinada por Andreia Dias, com quatro fotos panorâmicas de Agência e legenda com mapa do local do tiroteio. Secção Mundo.

infligida, concretizada no acto do suicídio que vem anular a aplicação da pena judicial pelo assassinato de terceiras pessoas. Não ficou, todavia, anulada a avaliação moral do acto nem do comportamento homicida do estudante. Mais uma vez, o agente agressor parece repetir um padrão de comportamento, usando de uma violência fatal auto-infligida, o suicídio.

Neste quadro de violências infligidas sobre terceiros ou sobre o próprio jovem, os especialistas problematizam as condutas dos agentes agressores tentando compreender a sua relação com a escola, para perceber os motivos que determinam semelhantes actividades dos sujeitos sobretudo sendo eles jovens em idade escolar. O tema do suicídio, tão caro a Michel Foucault, é aqui recuperado na relação que as crianças e jovens mantêm com as aprendizagens escolares e os seus agentes institucionais, num tempo em que se vai tornando cada vez mais rara a visibilidade da violência física dos docentes sobre os alunos, e cada vez mais evidenciada a violência dos alunos sobre professores.

Alguns estudos sobre as famílias de adolescentes (Tyrode e Bourcet, 2002) sublinham que, por diversos factores (pessoais, familiares, escolares, culturais, entre outros), os sujeitos nem sempre conseguem estabelecer uma relação mental equilibrada com as diferentes circunstâncias da sua vivência, sobretudo quando se trata do insucesso escolar ou problemas familiares, por exemplo associados ao incesto ou de clima incestuoso. A reflexão passa por uma maior incidência nos processos mentais dos sujeitos-estudantes e na sua (in)capacidade para gerir as suas vivências pessoais e escolares. Os adolescentes têm de aprender a verbalizar e a negociar os conflitos para serem capazes de administrar as perdas e os ganhos, os seus sucessos e derrotas, com que se vão deparando ao longo do seu processo escolar, como preparação para a sua vida adulta.

Baseando-se nos números epidemiológicos relativos aos suicídios e tentativas de suicídio nesta faixa etária, Tyrode e Bourcet (2002:233) consideram que as perturbações da escolaridade ou interrupção desta, no sexo masculino, comparativamente ao sexo feminino, são mais frequentes no adolescente suicidário, tomando um valor traumático, por isso devem ser encaradas de maneira muito consciente. Os mesmos autores chamam a atenção para a acumulação de outros eventos marcantes na vida dos adolescentes com um perfil suicidário. Situações precárias de desemprego dos progenitores, problemáticas familiares, falecimento de familiares próximos, separação parental, morte de um animal doméstico são elementos de grande valor predicativo a ter em atenção nas entrevistas clínicas, para a sua despistagem.

4. 1998/2002: Debate social e político na cobertura jornalística da violência nas escolas portuguesas

Ao longo do período de 1998 a 2002, e com especial foco nos anos 2000, 2001 e 2002, a cobertura jornalística foi acompanhando a discussão pública e política da regulamentação disciplinar, com David Justino na oposição a assumir protagonismo como deputado preponente de um projecto-lei sobre disciplina, reunindo o apoio do CDS/PP, durante o Executivo de António Guterres. É em 2002, com Durão Barroso como Primeiro-ministro, que aquele protagonista, entretanto à frente da pasta da Educação, vê bem sucedido o projecto antes apresentado para aprovação no Parlamento.

4.1. A agenda política da violência escolar

A agenda política da violência escolar, com visibilidade na imprensa, apresenta dois momentos mais salientes, um em 1998 e o outro em 2002, que resultam na produção de legislação para a regulamentação dos procedimentos disciplinares em meio escolar. Após um primeiro enfoque no debate parlamentar que resultou no Estatuto do Aluno de 1998 (Dec-Lei nº 270/98), foram posteriormente evidenciados temas como a *autoridade* dos professores e a componente étnica ou racial, associada à *delinquência juvenil*, praticada por grupos de jovens marginais, também aflorada ao longo do processo de discussão pública e política que viabilizou alterações ao anterior diploma, originando o Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário (Lei nº 30/2002, de 20 de Dezembro).

Semana da educação

Como se viu, o tema da educação no ano de 1998 assumiu um carácter central na agenda presidencial e, paralelamente, nos dispositivos mediáticos no início do mês de Janeiro, permitindo uma visão política das interacções dos sujeitos a que estão subjacentes decisões políticas. A agenda do Parlamento registou o mesmo tópico mas para regular estratégias de controlo para reforçar o valor simbólico da educação escolar que se assume como um importantíssimo tema da cena política. A “paixão” do primeiro-ministro, António Guterres, pela educação esteve polarizada por via da actividade política do Presidente da

República, Jorge Sampaio, que dedicou uma “Semana à Educação”, em Janeiro, visitando escolas do país como deixa prever o título *Sampaio visitou escolas em bairros degradados*.³⁸⁷

Na presença e correlação de posições institucionais, que se jogam no campo político entre estes dois órgãos de soberania, as notícias permitem transmitir uma visão hegemónica da política de configuração socialista que concorre junto da opinião pública para a construção de mapas cognitivos no tecido social e representação ordenada da educação. Das páginas dos jornais de então, que cobriram a actividade presidencial nesta matéria, sob diferentes ângulos, resulta um notório dinamismo no espaço político e social pelo proliferar de pessoas em texto e imagem (de dimensões assinaláveis), com políticos, autarcas, professores e alunos, em torno do Presidente da República. Nesse cenário aglutinador de um conjunto de sinergias, a preencher as páginas dos jornais, desfilaram vários actores sociais, um dos quais (Fernando Regateiro, da Confederação de Pais - CNE) defendeu que *A partir de agora nada na educação será igual*,³⁸⁸ de que resulta uma leitura com apreciação positiva, no momento da enunciação, da actividade política do Presidente da República, ao mesmo tempo que promove uma imagem de confiança para o futuro da educação.

Com efeito, a deslocação do Presidente da República pelo país, que beneficiou de uma recepção generalizada, permitiu diagnosticar muitos dos problemas relacionados com as escolas e a educação escolar, entre os quais a violência escolar que emerge como tópico no discurso de Jorge Sampaio. Enquanto isso, na Assembleia da República a discussão parlamentar era conduzida no sentido de viabilizar um novo regime disciplinar proposto pelo Partido Socialista, atribuído mais concretamente ao independente Marçal Grilo, Ministro da Educação entre 28 de Outubro de 1995 e 25 de Outubro de 1999, durante a primeira legislatura de António Guterres.

Como se viu na chamada de primeira página de 19 de Janeiro de 1998 do *Diário de Notícias* (*Sampaio afirma que continua tudo muito mal na educação*), o Presidente da República, Jorge Sampaio, avaliou negativamente a escolaridade portuguesa. Um olhar mais atento leva a constatar algumas variações discursivas na passagem da voz citada de Sampaio, quando afirmou que a “*educação continua muito mal e que ninguém se pode dar por satisfeito*”, para o discurso relatado no título da chamada da primeira página. Aí, o jornal decide introduzir a expressão «*tudo*» para generalizar e tornar redutora a apreciação

³⁸⁷ *Correio da Manhã* de 20 de Janeiro de 1998.

³⁸⁸ *Diário de Notícias* de 25 de Janeiro de 1998. Notícia desenvolvida, com foto do dirigente do CNE. Secção Sociedade. Peça não contabilizada por não abordar explícita ou implicitamente o tema em estudo.

institucional muito negativa do ensino. O segundo processo verbal do Presidente, “*ninguém se pode dar por satisfeito*”, com o sujeito indefinido pronominalizado *ninguém*, pretende accionar processos mentais generalizados de inconformismo e insatisfação com o estado negativo da educação, deixando pressupor o seu contrário, ou seja a necessária acção de todos para a execução do programa institucional.

A agenda presidencial, construída com base numa leitura dos factos sociais e políticos (o estado da educação nacional, comparativamente ao resto da Europa), é simbolicamente representativa da vontade de mudança, face ao quadro social e político estabelecido pela União Europeia. O programa nacional é definido como um processo social que se propõe transformar os valores e princípios a partir de directrizes europeias, com a participação de todos. As observações do Presidente assumem relevância pois são proferidos na presença de uma plateia formada por actores sociais pertencentes a vários dispositivos formais da cena política. Os sujeitos singulares e agregados desse auditório, directa ou indirectamente participativos na actividade política educativa, são diferenciados pelo seu papel social e actividade profissional como membros do Executivo, pais e professores, enumerados por esta ordem, o que pode sugerir a importância que lhes era atribuída na altura pelo *Diário de Notícias*.

Promoção de um novo regime disciplinar

Paralelamente à “semana da educação”, tendo como figura central o Presidente da República, Jorge Sampaio, a Assembleia da República servia de palco para a produção de um novo regime disciplinar, o Estatuto do Aluno (Decreto-Lei 270/98), cujos fundamentos se encontravam em discussão parlamentar a 8 de Janeiro de 1998. Essa discussão é definida por Augusto Santos Silva, numa peça de opinião sobre os direitos e deveres dos alunos (*Disciplina: direitos e deveres*)³⁸⁹ como um *debate de urgência pedido pelo Partido Popular*, argumentando o autor contra aquilo que considera ser as *manifestações de ignorância e das tentativas de manipulação política de sentimentos de incerteza e de insegurança*.

A reflexão crítica de Santos Silva sobre o referido evento parlamentar situa-se, num primeiro momento, em torno de sujeitos genéricos inferidos a partir da redundância de “*Há quem*” (repetida três vezes) para depois se focalizar nos sindicatos dos professores, com

³⁸⁹ *Público* de 8 de Janeiro de 1998. Opinião exterior ao jornal com assinatura de Augusto Santos Silva, então deputado do Partido Socialista, peça de página inteira com uma foto a três colunas com 4 crianças, assinada por Bruno Rascão. Espaço *Público*.

referência específica da Fenprof, em relação à qual o crítico se posiciona negativamente, dizendo: “já não há pachorra para ouvir, por exemplo, a Fenprof...”. Os alvos das suas críticas são duas figuras de direita, Manuel Monteiro e Maria José Nogueira Pinto, com especial incidência na percepção política desta deputada, anteriormente expressa num artigo do jornal *Expresso*, sem todavia se alongar sobre o conteúdo dessa peça jornalística, pressupondo-se um leitor comum a ambos os títulos da imprensa, o *Expresso* e o *Público*.

O autor interpela o leitor em busca de um consenso, valendo-se de questões formuladas na primeira pessoa do plural (*estamos ou não de acordo com...* expressão repetida cinco vezes) no apoio ao *projecto do Ministério*. Infere-se o Ministério da Educação conduzido pelo Ministro Marçal Grilo, apresentado noutras peças como o responsável pelo *projecto* em questão. A peça termina com sugestões e advertências do autor para a discussão concertada do diploma disciplinar:

“Só há, porém, uma maneira de proceder a uma discussão proveitosa: é que examinemos as propostas e troquemos argumentos, não nos deixando manipular por quem quer sustentar-se nos nossos medos.”

Este recurso discursivo visa não só anular a singularidade da linha partidária do enunciador do discurso de apoio ao *projecto* socialista, que iria ser discutido nesse mesmo dia no Parlamento, como ainda envolver os leitores nesse mesmo apoio, independentemente da sua ideologia política e da discussão parlamentar que, para ser *proveitosa* teria de obedecer a dois critérios: o exame das propostas, sem referência aos preponentes, e a troca de argumentos daí decorrentes. A peça encerra em forma de advertência para a adopção por parte dos sujeitos (“*Nós*”) de processos mentais *projectados* para um tempo por cumprir que vão no sentido de não se deixarem «*manipular por quem quer sustentar-se nos nossos medos*». O discurso constrói assim duas posições antagónicas dos sujeitos assentes em processos mentais: os que manipulam e amedrontam terceiros, que o leitor pode ser levado a interpretar como sendo de grupos partidários da *Oposição* mencionados no texto (os “outros”, a deduzir pela redundância de “quem”) e aqueles que podem ser afectados/manipulados, entre os quais se situa Santos Silva (o “*nós*”) a quem cumpre a função de alertar os leitores para uma eventual tentativa de manipulação política sustentada nos *medos* do “*Nós*”. Fica o aviso como escudo para um público menos consciente dos jogos políticos e partidários.

O *Diário de Notícias* proporciona dois tipos de abordagem da questão disciplinar em discussão na Assembleia da República. A peça principal, intitulada *PSD ameaça nova disciplina*,³⁹⁰ divulga as posições políticas claramente contestatárias do PSD, PP, PCP em relação ao regime disciplinar, mas é o PSD que é eleito para figurar no título em processos mentais de *ameaça*. A fotografia a acompanhar o texto evidencia um sentido distinto do texto, propondo três figuras públicas do PS: o Ministro da Educação, Marçal Grilo, a Secretária de Estado da Educação, Ana Benavente e Oliveira Martins. O tema da disciplina é alargado a mais dois tópicos: a autoridade do professor e a desburocratização do procedimento disciplinar dos alunos.

Na peça secundária (*A burocracia disciplinar em dez passos*),³⁹¹ são dissecadas as posições dos sociais-democratas que fizeram *o trabalho de casa*, segundo a jornalista, Maria José Margarido, analisando um estudo sobre o regulamento disciplinar, então em vigor, para refutar as novas intenções (*propostas*) apresentadas para discussão parlamentar pelo PS na Assembleia da República. Apesar das diferentes vozes partidárias incluídas no corpo das peças sobre este evento político, os títulos enfatizam apenas duas forças em confronto de ideias: o preponente do diploma (o PS, na figura singular de Grilo, ou seja o primeiro-ministro, Marçal Grilo) e a *Oposição* (o PSD) referida no *Correio da Manhã* (*Oposição 'chumba' regime disciplinar de Grilo*)³⁹² como entidade com poder para inviabilizar a proposta do Governo socialista.

Note-se que em 2001, dois anos depois de ter deixado de ser Ministro da Educação, Marçal Grilo foi de novo notícia pois resolveu partilhar a sua experiência política, à frente do referido Ministério, no livro *Difícil É Sentá-los*, da autoria da jornalista Dulce Neto do jornal *Público*. Trata-se de um livro que alterna excertos de um diário e entrevistas, concedidas nos primeiros meses do seu mandato de ministro. A publicação dá-se em Novembro de 2001, quando Júlio Pedrosa chefiava o Ministério da Educação, após por lá terem passado Guilherme Oliveira Martins e Augusto Santos Silva, os três da legislatura de António Guterres.

Numa peça intitulada *Nos bastidores da Educação*,³⁹³ o *Público* promove o lançamento do livro de Dulce Neto e evoca o debate político de 8 de Janeiro de 1998, atrás

³⁹⁰ *Diário de Notícias* de 9 de Janeiro de 1998. Notícia desenvolvida a quatro colunas, assinada por Maria José Margarido, um foto a três colunas com legenda que apresenta o Ministro da Educação Marçal Grilo, a Secretária de Estado da Educação, Benavente e Mário Martins. Secção Sociedade.

³⁹¹ *Diário de Notícias* de 9 de Janeiro de 1998. Notícia desenvolvida a quatro colunas com análise da jornalista Maria José Margarido. Secção Sociedade.

³⁹² *Correio da Manhã* de 9 de Janeiro de 1998.

³⁹³ *Público* de 18 de Novembro de 2001. Peça não assinada a anunciar o dia do lançamento do livro.

mencionado, que mereceu cobertura nesse dia. A fonte jornalística, Marçal Grilo, antigo Ministro da Educação, recupera parcialmente alguns momentos da cena política, relacionados com as dificuldades sentidas à frente da pasta da educação. Recorda figuras como Maria José Nogueira Pinto, do Partido Popular que «pediu» o referido debate parlamentar. Dessa discussão, Grilo realça a participação política da referida deputada e o confronto de *perspectivas diferentes quanto à forma como a escola [encarava] a violência,³⁹⁴ a disciplina, as relações dos professores com os estudantes e famílias e a regulamentação do Estado para essas relações*. Lembra ainda Manuela Ferreira Leite, uma outra figura feminina da cena política e Ministra da Educação que antecedeu Marçal Grilo.

Sobre as posições do Partido Socialista nada é mencionado, podendo-se inferir dessa omissão algum desapontamento de Marçal Grilo, anos depois, mostrando-se crítico quando afirma: *«Dos deputados há de tudo – miúdos, ignorantes e tontos. Há alguns que passam as sessões a dizer bocas e a fazer provocações»*. Dos participantes no debate avalia um número de 20 mandatários que considera *«excelentes; um grupo qualificado que dignifica o conjunto»* e que se deduz ser exterior ao PS.

No título expressivo *Violência nas escolas dispensa alarmismos*,³⁹⁵ o *Diário de Notícias* apresenta em discurso directo e sem aspas a percepção do ministro da Educação, Augusto Santos Silva (nomeado pelo cargo no subtítulo), das situações de violência escolar nas cidades de Lisboa, Setúbal e Porto. O jornal faz suas as palavras apresentadas pelo ministro. A personalização da violência actua como suporte para a exclusão do título do sujeito da enunciação (o ministro Augusto Santos Silva), a quem é implicitamente atribuída a expressão *dispensa alarmismos* que pressupõe a percepção de uma eventual atitude reactiva da parte das pessoas/leitores ao conteúdo da matéria noticiada. Esta fonte oficial tem de novo voz no subtítulo mas em discurso indirecto. No corpo da peça aparece em vários processos verbais (*disse, afirmou, comentar os dados, informou, afirmou, reconheceu, considerou*) para tecer considerações políticas com base na informação estatística das forças policiais em matéria de segurança.

A noticiabilidade dos dados de violência escolar assenta em fontes policiais como a PSP e o Gabinete de Segurança do Ministério da Educação (ME), a somar *cerca de 1300 registos de escolas básicas dos 2º e 3º ciclos e secundárias*. Além do poder avaliativo da

³⁹⁴ O destaque é nosso.

³⁹⁵ *Diário de Notícias* de 5 de Dezembro de 2000. Notícia desenvolvida a quatro colunas, assinada por Fernando Basto, com uma foto de uma mão a segurar uma navalha e legenda. Secção Sociedade.

visibilidade numérica das ocorrências de um passado recente, o ministro em questão é representado numa actividade interventiva e de prevenção num tempo por cumprir. Implicitamente, os leitores são convocados a reforçar a sua vivência cívica estruturada em torno de três vértices: o primeiro é constituído pelas escolas, os professores e as actividades pedagógicas; ao segundo está subjacente a colaboração entre o ME e o Ministério da Administração Interna; e o terceiro, a encerrar a peça, tem como âmago a família que, no entender de Santos Silva, deve educar os *filhos no sentido do respeito pelos professores, colegas e bens da escola*.

O *Jornal de Notícias*, num título de Agosto de 2000, abaixo apresentado, sublinha a vontade do Partido Popular (PP) de alterar o *Estatuto do Aluno* e também a legislação que define a responsabilidade dos jovens menores de 16 anos. No mês a seguir, um outro item apresenta a *violência juvenil* como entidade personalizada num processo por cumprir que o corpo da peça permite interpretar como sendo a *Lei Tutelar Educativa*, em vigor desde Janeiro do mesmo ano.

*PP quer penalização a partir dos 14 anos*³⁹⁶

*Violência juvenil ainda espera lei*³⁹⁷

Na peça do *Público*, título (*Violência, demagogia e 'gorilas'*),³⁹⁸ texto e imagem são registos relativamente autónomos sobre a discussão no Parlamento onde o Partido Popular propôs um projecto para combater a insegurança nos estabelecimentos de ensino. A semântica do título nominal, com enfoque na *violência* (vocábulo seguido de mais dois nomes para acentuar a *demagogia* dos discursos parlamentares) procede da leitura da peça organizada na sua globalidade em torno das posições políticas com assento na Assembleia da República. Este jornal reproduz vozes dos diferentes partidos políticos, embora tenha optado preferencialmente por nomear os deputados Telmo Correia, Paulo Portas e David Justino, que obtêm expressividade em discurso directo.

A imagem que acompanha a peça, a ostentar a destruição de bens materiais numa sala de aula, parece responder a duas questões formuladas pela repórter, Isabel Leiria, que inicia a sua peça querendo saber se as escolas portuguesas estavam ou não a ficar mais violentas e se seria necessário introduzir medidas especiais de segurança. O conteúdo negativo da imagem

³⁹⁶ *Jornal de Notícias* de 16 de Agosto de 2000.

³⁹⁷ *Jornal de Notícias* de 13 de Setembro de 2000.

³⁹⁸ *Público* de 23 de Março de 2000. Notícia desenvolvida, assinada por Isabel Leiria, a quatro colunas e uma fotografia a duas colunas de uma sala de aula sem actores, a evidenciar a destruição de bens materiais. Secção Educação.

é sugestivo de processos mentais de indignação perante a visibilidade do cenário de destruição captado pela objectiva. A legenda da referida fotografia reforça essa representação pictórica, denunciando *um insidioso aumento da violência no meio escolar* que o Partido Popular deseja «travar». É com base nas posições dos deputados, passadas em revista no corpo da peça pela jornalista, que o antetítulo e *Lead* avançam a ideia de que a proposta do PP seria “chumbada”, a prever portanto, num tempo circunscrito ao próprio dia da enunciação, mas ainda por cumprir, a falta de consenso político em torno das medidas de alteração do regime disciplinar.

Os títulos que se seguem, na maioria do *Público* e do *Diário de Notícias*, de Janeiro de 2001, revelam diferentes formas de nomear a violência e sua regulamentação (*violência nas escolas, violência escolar, violência no ensino, indisciplina, regime disciplinar, medidas disciplinares*), a repetir actividades com contornos do passado, sugeridas pelo termo *volta*, e um reavivado enfoque na discussão política sobre a indisciplina e violência. Essa discussão, apreendida como processo verbal ainda por cumprir, presume um tempo próximo (*vai ser revisto*), em contexto parlamentar com forças políticas da direita (CDS/PP) e o Governo (PS).

*Violência nas escolas na AR*³⁹⁹

*Indisciplina em debate*⁴⁰⁰

*Violência escolar no Parlamento*⁴⁰¹

*Medidas contra a indisciplina*⁴⁰²

*Regime disciplinar dos alunos vai ser revisto*⁴⁰³

*Medias disciplinares em vigor*⁴⁰⁴

*Violência escolar na AR*⁴⁰⁵

*Violência no ensino volta ao Parlamento*⁴⁰⁶

*«Debate serviu para acordar o Governo»*⁴⁰⁷

*Medo na escola, consenso na AR*⁴⁰⁸

³⁹⁹ *Diário de Notícias* de 13 de Janeiro de 2001.

⁴⁰⁰ *Público* de 19 de Janeiro de 2001.

⁴⁰¹ *Público* de 22 de Janeiro de 2001.

⁴⁰² *Público* de 22 de Janeiro de 2001.

⁴⁰³ *Público* de 23 de Janeiro de 2001.

⁴⁰⁴ *Público* de 23 de Janeiro de 2001.

⁴⁰⁵ *Público* de 24 de Janeiro de 2001.

⁴⁰⁶ *Diário de Notícias* de 24 de Janeiro de 2001.

⁴⁰⁷ *Diário de Notícias* de 25 de Janeiro de 2001.

⁴⁰⁸ *Público* de 25 de Janeiro de 2001.

*O que foi aprovado*⁴⁰⁹

*Novo regime disciplinar*⁴¹⁰

*PP apresenta propostas para devolver a autoridade aos professores*⁴¹¹

*CDS/PP quer mais rapidez na punição dos alunos*⁴¹²

A focagem no grupo parlamentar do CDS/PP, nos títulos do *Público* e do *Diário de Notícias*, evidencia o protagonismo deste partido político na alteração do regime disciplinar com o propósito de tornar mais célere (*mais rapidez*) a aplicação de *sanções* aos alunos submetidos a processo disciplinar pelos seus comportamentos indisciplinados ou violentos. Verifica-se, nos dois últimos títulos, a preferência por expressões como “*devolver a autoridade aos professores*” e “*punição dos alunos*”, contendo a segunda designação o sentido de castigo, embora apareça no Estatuto do Aluno como *sanção* para referir a consequência normativa decorrente de um acto ilícito e dispositivo normativo destinado a acautelar a violação de normas jurídicas.

Por sua vez, o *Governo*, nos títulos que seguem, deve ser interpretado primeiro como o Governo de orientação socialista, encabeçado por António Guterres, até 6 de Abril de 2002, e depois por Durão Barroso do Partido Social-democrata (PSD). No primeiro título de 2001, referente ao Executivo de Guterres, aquela entidade é representada em actividades previsíveis para um futuro próximo, a avaliar pela forma verbal *vai acelerar*, a fazer prever acções ainda não decorridas no tempo presente da escrita.

*Governo vai acelerar decisões disciplinares*⁴¹³

*Governo vai mexer na disciplina escolar*⁴¹⁴

*Governo preocupado*⁴¹⁵

O mesmo acontece no segundo título, dizendo já respeito ao Executivo de Durão Barroso, embora a previsão (*vai mexer*) seja de alteração a um presumível diploma para regulamentar a disciplina escolar. Um terceiro título evidencia o Governo em processos mentais (*preocupado*) poucos dias após ter tomado posse, demonstrando capacidade de percepção da negatividade dos eventos sociais e o poder de introduzir alterações na regulamentação disciplinar dos alunos, referenciados no corpo da peça.

⁴⁰⁹ *Público* de 25 de Janeiro de 2001.

⁴¹⁰ *Correio da Manhã* de 25 de Janeiro de 2001.

⁴¹¹ *Público* de 30 de Janeiro de 2001.

⁴¹² *Diário de Notícias* de 30 de Janeiro de 2001.

⁴¹³ *Correio da Manhã* de 23 de Março de 2001. Com manchete.

⁴¹⁴ *Correio da Manhã* de 24 de Abril de 2002.

⁴¹⁵ *Correio da Manhã* de 27 de Abril de 2002. Com manchete.

Autoridade dos professores

A “autoridade” dos professores é tema com alguma presença na cobertura jornalística da violência escolar, designadamente nos discursos das fontes jornalísticas de que é exemplo o título “*Não há respeito nem autoridade*”,⁴¹⁶ marcado pelas aspas e que simboliza o pensamento da generalidade dos falantes ao longo do período em estudo. A eleição da forma verbal “*devolver*” pressupõe a posse de algo, no passado, neste caso a autoridade, entretanto esbatida ou perdida, segundo alguns. São os sujeitos detentores de poder legislativo que podem de novo conceder autoridade aos professores que se viram privados do poder que aquela consente.

Expurgada de qualquer traça de autoritarismo, com «sanções» sem intenção expiatória, e o reafirmar a «lei» com dimensão socializadora e protectora do indivíduo, a «autoridade» dos professores passa por novos processos de desconstrução e reconstrução à medida que a dinâmica social faz emergir novas condutas nos mais jovens, percebidas como focos de desordem e de ameaças. Apresentada como uma “reconquista”, em especial em 2002, os sujeitos pretendem recuperar um valor-padrão do passado, a que está subjacente o uso de estratégias de controlo para manter a ordem e estabilidade na escola e, a nível micro, na aula.

O tópico da falta de autoridade da escola começa por figurar na primeira página do *Diário de Notícias*, em 2000, quando decide entrevistar o então presidente do Conselho Nacional de Programas do Ministério da Educação francês, Luc Férry. Esta fonte jornalística externa reconhece no ensino actual um clima de relações instáveis pautadas pela perda de poder da escola (*Luc Férry reconhece falta de autoridade na escola*),⁴¹⁷ do professor e dos adultos em geral. Essa instabilidade tem resultado no acréscimo de poder dos alunos com reivindicações extremas sem consequências que os afectem, sentindo que tudo lhes é permitido.

Os dois títulos que se seguem, ambos em discurso directo atribuído a aquela figura pública da cena política francesa, evidenciam a sua percepção dos processos verbais e mentais dos alunos e dos jovens em geral que *questionam tudo e sabem que não arriscam nada*. O primeiro exemplo delimita com as aspas o discurso do falante a quem é atribuído o

⁴¹⁶ *Público* de 10 de Fevereiro de 2001.

⁴¹⁷ *Diário de Notícias* de 20 de Maio de 2000. Chamada de primeira página com sumário a apontar para a entrevista.

que é dito, ao contrário do segundo, cujo conteúdo é assumido pelo próprio jornal na ausência das aspas.

«Os alunos questionam tudo»⁴¹⁸

*Os jovens sabem que não arriscam nada*⁴¹⁹

A autoridade dos professores e a legitimidade do saber escolar são temas em análise ao longo da interlocução entre entrevistado e as entrevistadoras Cadi Fernandes e Ana Stilwell, com assinalados processos mentais de reconhecimento da *falta de autoridade* nas actuais sociedades ocidentais, designadamente do pessoal docente ainda que não mencionado no título. Para legitimar os conteúdos escolares junto dos alunos, que tendem a contestar tudo o que lhes é proposto na escola, Luc Férry recomenda aos professores que saibam o que *se deve ensinar* e, simultaneamente, o *porquê* do que se ensina. Ao longo da entrevista, o poder de cognição deste filósofo, na sua percepção dos problemas da educação contemporânea é, simultaneamente político, filosófico e sociológico. Reconhece falta de legitimidade da *cultura* da geração mais velha nos processos relacionais entre os sujeitos *adultos, crianças e jovens* europeus. Os diferentes saberes que simbolicamente estavam associados à instituição escolar e à profissão docente têm passado pelo mesmo processo depreciativo. Aquela fonte jornalística reconhece nos alunos franceses, um especial aumento das “*incivildades*”, designação que diz abranger “*os actos de indelicadeza, como pôr os pés em cima da mesa, de que são vítimas muitos professores*” que ele apreende como um problema associado à falta de autoridade dos docentes.

A autoridade percebida como *poder* dos professores, em contraste com o *poder* dos alunos, é tratada num texto em caixa, a que se reporta o segundo título, para assinalar mais dois tipos de poder, embora apenas explicitamente referenciado o poder dos políticos. Estes últimos, segundo aquele filósofo, “*têm um poder muito limitado*” (tal como os docentes) pela acção dos media que, por sua vez, detêm o *poder* de interferir no exercício da actividade dos políticos. A estes, acentua, não lhes é facultado o “*direito de ser impopulares, com tempo para aplicar as necessárias reformas*”. Nesse exercício de forças, que se regem por agendas próprias, actua o factor tempo que é “*muito longo*” na política, e na “*vida mediática muito curto*”, sublinha Luc Férry.

⁴¹⁸ *Diário de Notícias* de 20 de Maio de 2000. Entrevista de Cadi Fernandes e Ana Stilwell, com uma fotografia legendada de Luc Férry, assinada por Leonardo Negrão. Secção Educação.

⁴¹⁹ *Diário de Notícias* de 20 de Maio de 2000. Peça em caixa não assinada. Secção Educação.

Em 2001, no campo da argumentação política e de aferição de estratégias de controlo para repor a ordem escolar, considerada fragilizada por fenómenos sociais como a violência, domina o tópico de *mais autoridade para os professores*, atribuída a Jorge Sampaio, o Presidente da República, que repete processos mentais evidenciados em Janeiro de 1998, na “Semana da Educação”. Nessa legitimação política de mais autoridade para os professores é quase sempre suprimida a entidade que detém o poder de dar resposta legal à vontade expressa por esta personalidade da política nacional. O Presidente é representado como entidade mediadora na conjuntura negocial entre os diferentes participantes (políticos, professores, familiares e alunos) que aspiram a novas formas de se apropriarem ou restringirem o poder disciplinar.

O alinhamento do *Diário de Notícias* apresenta o Governo do PS em processos mentais quando demonstra o seu desconhecimento da violência escolar. São antes valorizados tópicos como o autoritarismo e a permissividade, enquanto formas antagónicas de liderança do professor e complicam a relação entre educador e educando. Os pais, por seu turno, são apresentados a contestar o reforço oficial de mais autoridade para os professores que se prevê sejam equiparados às autoridades, qualificando as agressões a professores de crime público

Nos títulos *Sampaio em versão “soft” critica escola de hoje*⁴²⁰ e *Sampaio pede mais atenção às escolas*,⁴²¹ a representação daquele agente mediador constrói processos verbais e interpreta-os (*critica em versão soft, pede*), um mês após a realização de um seminário sobre educação. O evento decorreu na Escola Superior de Comunicação Social, em Lisboa, a cargo da Pró-Ordem e da Associação Nacional de Professores, a acentuar a voz de protesto de professores (*Professores reclamam mais autoridade nas aulas*).⁴²² A autoridade e formação profissional do professor são as ferramentas necessárias para fazer face à violência escolar (*Violência nas escolas exige formação*).⁴²³

A cultura da violência versus a cultura da segurança

⁴²⁰ *Público* de 18 de Março de 2001. Notícia desenvolvida a seis colunas e uma foto com legenda a evidenciar a voz, em discurso directo, de Jorge Sampaio em imagem, com assinatura de Sandra Silva Costa. Secção Educação.

⁴²¹ *Jornal de Notícias* de 27 de Abril de 2001. Notícia desenvolvida, assinada por Clara Vasconcelos, com foto do Presidente, de Manuela Teixeira, secretária do FNE e do Ministro da Educação, Santos Silva. Secção Sociedade.

⁴²² *Correio da Manhã* de 16 de Fevereiro de 2001. Notícia desenvolvida a 5 colunas, assinada por Cristina Rita, com foto de plano médio dos actores presentes num painel e legenda.

⁴²³ *Jornal de Notícias* de 2 de Fevereiro de 2001. Notícia breve. Secção *Por cá*.

A cobertura jornalística das políticas de alargamento e implementação do Programa “Escola Segura”, publicitado em 1998 (10 títulos) e tendo como objectivo reduzir a (in)segurança em meio escolar e melhorar a vigilância na sua periferia num total de 108 peças (66 peças na variável tema secundário – TS, e 42 na variável tema principal - TP), evidencia a maior ênfase em 2000 (23 e 15 ocorrências). Seguem-se os anos de 2001 (12 e 9), 2002 (10 e 8), 1999 (14 e 7), dando visibilidade pública à intenção política de mais policiamento das escolas para prevenir os comportamentos violentos que afectam as pessoas e bens materiais.

Como a violência escolar está frequentemente associada à questão da insegurança, decorre daí o “reforço” dos meios materiais e humanos para assegurar a vigilância dos espaços escolares ou periféricos e das pessoas que aí se relacionam. Quando a insegurança “domina” as escolas, confrontadas com muita indisciplina e violência, são anunciadas medidas políticas, como a entrega de viaturas à entidade “Escola Segura”, e accionados meios policiais, materiais e humanos para garantir mais “segurança” nas imediações das instituições escolares. São os pais os principais agentes a exigirem mais segurança nos espaços circundantes às escolas, onde os jovens são “presas fáceis” nos assaltos e agressões de rua, na maior parte das vezes praticados por grupos marginais, com jovens excluídos da instituição escolar que se dedicam a práticas ilícitas. Os recreios, corredores e a cantina da escola são também “palco de agressões” e insegurança, entre os muitos “males” que afectam as escolas portuguesas.

As medidas das entidades policiais GNR, PSP, Polícia Municipal e Polícia Judiciária (Tabela 15), num total de 77 ocorrências (57 peças – 7,34% em tema secundário e 20 - 2,57% em tema principal) atingem também mais expressividade como tema secundário em 2001 (19) e 2000 (18). O *Correio da Manhã* (32) e o *Jornal de Notícias* (21) são os diários que mais valorizam a dimensão policial, o primeiro em 2000 (15) e o segundo em 2001 e 2002 (8 cada) em relação aos restantes diários que se ficam por valores menos significativos (14 no *PB* e 10 no *DN*).

Tabela 14: A segurança nas escolas portuguesas

ANO	JORNAL								TOTAL	
	Público		Diário de Notícias		Correio da Manhã		Jornal de Notícias			
	T.P.	T.S.	T.P.	T.S.	T.P.	T.S.	T.P.	T.S.	T.P.	T.S.
1998	-	-	1	2	1	1	1	4	3	7
1999	-	1	1	4	1	1	5	8	7	14
2000	1	1	4	1	4	10	6	11	15	23
2001	3	4	1	4	4	3	1	1	9	12
2002	2	2	1	-	3	6	2	2	8	10
TOTAL	6	8	8	11	13	21	15	26	42	66

TP – Tema principal

TS – Tema secundário

Comparativamente, o *Diário de Notícias* apresenta um total de 19 peças (11 – 5,19% em tema secundário e 8 – 3,77% em tema principal) mais salientes em 1999, 2000 e 2001. O *Público* confirma um total de 14 peças (8 – 4,19% em tema secundário e 6 – 3,14 em tema principal), com uma ligeira superioridade em 2001, antes de 2002, 2000, 1999 e sem qualquer registo em 1998, o que revela nestes dois últimos jornais um menor apreço pelo pendor securitário da violência escolar.

Tabela 15: A acção policial junto das escolas

ANO	JORNAL								TOTAL	
	Público		Diário de Notícias		Correio da Manhã		Jornal de Notícias			
	T.P.	T.S.	T.P.	T.S.	T.P.	T.S.	T.P.	T.S.	T.P.	T.S.
1998	-	1	-	-	-	3	-	1	-	5
1999	1	-	1	-	2	2	-	2	4	4
2000	1	3	1	2	3	12	1	1	6	18
2001	1	5	2	3	1	5	2	6	6	19
2002	-	2	-	1	1	3	3	5	4	11
TOTAL	3	11	4	6	7	25	6	15	20	57

TP – Tema principal

TS – Tema secundário

A abordagem diacrónica da cobertura jornalística evidencia algumas designações que se inscrevem no campo semântico da segurança escolar, indo do recurso à greve como medida “contra” a insegurança, à utilização do conceito criminológico da “tolerância zero” no acesso à instituição escolar, dada a existência de estabelecimentos de ensino talhados para serem “gato-sapato”. Os sucessivos Governos, professores, pais e jovens alunos são na sua globalidade consensuais quanto a uma maior prevenção ou “reforço” da segurança com vigilância por meio de novas viaturas, ou meios humanos, no âmbito da ‘Escola Segura’.

Nesse processo de reforço institucional da segurança nos estabelecimentos de ensino, no quadro de uma política securitária, emerge a consciência social de que o fenómeno é de difícil resolução na observação de realidades sociais como a delinquência e o crime nas camadas sociais mais jovens que reproduzem na escola essas mesmas actividades sociais. Num cenário de acelerada ascensão do crime para o qual a escola não estava preparada (e continua a não estar), emana como que um “medo nacional” das “gerações rascas” que conduz as pessoas a reclamarem mais vigilância e protecção das escolas, com os alunos e seus familiares a saírem à rua para “exigirem” segurança e insurgirem-se “contra” a violência escolar, chegando mesmo a fechar escolas como medida de pressão.

A insegurança nas escolas é tema em destaque no ano 2000, fazendo coincidir a *agenda política*, a *agenda policial*, a *agenda sindical* e a *agenda dos media*, de que resulta a imagem de *Escolas inseguras*,⁴²⁴ com aumento superior a 63% de criminalidade, segundo fonte da PSP, no âmbito do programa “Escola Segura”. Consequentemente, após o reconhecimento das circunstâncias definidas sob o paradigma da insegurança, no final do ano, são tomadas medidas políticas, da responsabilidade do Ministério da Administração Interna, para posterior reforço de meios humanos e materiais de vigilância dos espaços escolares.

Os títulos seguintes constroem acontecimentos com ênfase no aumento dos efectivos e actividades da entidade policial “Escola Segura”, referenciada no *Correio da Manhã* como *A Polícia do Ministério*,⁴²⁵ entenda-se do Ministério da Educação, onde ficava situado o Gabinete de Segurança, dirigido na época pelo Coronel Jorge Parracho que, a partir de 1997, aparece como fonte de informação em algumas peças jornalísticas.

⁴²⁴ *Jornal de Notícias* de 4 de Dezembro de 2000. Notícia desenvolvida da Agência Lusa, assinada por Alice Rios e Ivete Carneiro, com foto de agentes de segurança, legenda e dados estatísticos em quadro. Secção Sociedade.

⁴²⁵ *Correio da Manhã* de 18 de Agosto de 2000.

*'Escola Segura' arranca com mais homens e carros*⁴²⁶

*"Escola Segura" chegou ao concelho*⁴²⁷

*PSP de Loures abre 'Escola Segura'*⁴²⁸

*'Escola Segura' apanha cinco*⁴²⁹

*Odivelas reforça 'Escola Segura'*⁴³⁰

O padrão de interferência das forças policiais no interior da escola, a partir da vontade expressa pelos sujeitos representados em processos verbais verifica-se no título *Pais, alunos e professores pedem reforço da segurança*,⁴³¹ numa acção colectiva de sujeitos nomeados genericamente. Essas pessoas partilham a experiência verbal de pedir/exigir, na forma do presente, o *reforço da segurança*. Neste caso, não se verifica a nomeação explícita da entidade colectiva ou sujeito individual a quem é feito o pedido e que detém o poder para desencadear os processos materiais que produzam a segurança desejada para o espaço escolar, não mencionado explicitamente. É a inclusão de sujeitos lógicos activos, nomeados pelos seus papéis sociais de pais, alunos e professores, que autoriza a reconstrução mental daquele local no acto da leitura.

Em mais um conjunto de títulos, na sua maioria relativos a 2001, as forças de segurança são representadas em processos materiais, verbais, relacionais no exercício das suas funções. A sua nomeação é genérica sem referência a traços de identidade de sujeitos singulares. No terceiro título, a entidade GNR é o alvo dos processos verbais dos sujeitos (*alunos*), na forma de acusação, sendo o motivo a agressão que terá afectado esses *alunos da preparatória* não diferenciada. No quarto exemplo, são construídos processos relacionais envolvendo a entidade colectiva GNR com poder de percepção das acções realizadas por pessoas definidas pelo sexo feminino e actividade escolar (*alunas*) afectadas pela acção daquela entidade policial a que é conferida legitimidade para vigiar, não só o espaço escolar como também os alunos.

*"Escola Segura" chegou ao concelho*⁴³²

*PSP apanha ladrões de escolas e igrejas*⁴³³

⁴²⁶ *Correio da Manhã* de 21 de Setembro de 1998.

⁴²⁷ *Jornal de Notícias* de 20 de Fevereiro de 1999.

⁴²⁸ *Correio da Manhã* de 6 de Dezembro de 2000.

⁴²⁹ *Correio da Manhã* de 20 de Fevereiro de 2001.

⁴³⁰ *Correio da Manhã* de 1 de Outubro de 2001.

⁴³¹ *Jornal de Notícias* de 4 de Dezembro de 2000. Notícia desenvolvida a a 4 colunas, assinada por Alice Rios e Ivete Carneiro, com Miguel Gonçalves, com imagem de pessoas adultas e crianças à frente de um edifício que parece ser uma escola, identificada na legenda. Secção Sociedade.

⁴³² *Jornal de Notícias* de 20 de Fevereiro de 1999.

⁴³³ *Jornal de Notícias* de 30 de Janeiro de 2000.

*Alunos da preparatória acusam GNR de os ter agredido*⁴³⁴

*Alunas sob suspeita na mira da GNR*⁴³⁵

*“Scooters” vão patrulhar escolas*⁴³⁶

*Polícias vigiam escola de mota*⁴³⁷

*‘Escola Segura’ apanha cinco*⁴³⁸

*PSP lança acção pioneira em bairros problemáticos*⁴³⁹

*Guardas das escolas param contra falta de segurança*⁴⁴⁰

*PSP faz recomendações para prevenir os assaltos*⁴⁴¹

*Polícia apanha ‘ratos’ de escola*⁴⁴²

As actividades dos sujeitos afectos à “Escola Segura” resultam de formas verbais como *apanha*, *vão patrulhar*, *vigiam*, *lança*, *param*, *faz* recomendações, conferindo a essas acções a faculdade de ocorrerem no futuro (*vão patrulhar*), propriedade também presente na expressão *faz recomendações* que deixa antever mudanças nos comportamentos dos sujeitos. As formas no presente (*apanha*, *vigiam*, *lança*, *param*) actualizam simultaneamente o tempo da enunciação, da escrita e da leitura, e o pretérito (chegou) dá a acção como concluída.

Da análise dos títulos referentes a 2000, retira-se, em especial em dois deles, uma representação da actividade das forças da autoridade mais combativa. No segundo título, essa combatividade é evidenciada pelo êxito da acção sobre um grupo de risco, os ladrões que se dedicavam ao roubo de instituições públicas e religiosas, uma prática ilícita, punível por lei e moralmente censurável. Noutros exemplos é enfatizado o policiamento escolar *nas escolas* e a actividade dos sujeitos *agentes*, activos, o que faz com que a *criminalidade* diminua, segundo o título *Agentes nas escolas diminuem criminalidade*.⁴⁴³

O *Público* e o *Diário de Notícias* noticiam uma das modalidades de policiamento das escolas, a *mota*, além das habituais viaturas em imagem, quando referenciado o Projecto “Escola Segura”. Na sequência da divulgação pública, por esta entidade, do aumento de registos de ocorrências de violência escolar para o ano de 2000, proporcionalmente a 1998/1999, o *Jornal de Notícias* oferece títulos a denotar processos avaliativos dos

⁴³⁴ *Jornal de Notícias* de 18 de Janeiro de 2001.

⁴³⁵ *Jornal de Notícias* de 19 de Janeiro de 2001.

⁴³⁶ *Público* de 23 de Janeiro de 2001.

⁴³⁷ *Diário de Notícias* de 23 de Janeiro de 2001.

⁴³⁸ *Correio da Manhã* de 20 de Fevereiro de 2001.

⁴³⁹ *Correio da Manhã* de 9 de Abril de 2001.

⁴⁴⁰ *Jornal de Notícias* de 20 de Abril de 2001.

⁴⁴¹ *Público* de 9 de Agosto de 2001.

⁴⁴² *Correio da Manhã* de 16 de Novembro de 2001.

⁴⁴³ *Jornal de Notícias* de 18 de Setembro de 2000.

resultados divulgados publicamente. Enfatiza o caso excepcional de um local identificado como *Vila das Aves* (*Vila das Aves tem um caso exemplar*)⁴⁴⁴ não propenso à violência.

No título “*Isto é uma selva e as escolas são os zoos*”,⁴⁴⁵ o dirigente sindical da Federação Nacional dos Professores (Fenprof), João Paulo Serralheiro, apresentado em processos verbais directos e uso de aspas, critica a escola de então, fazendo uso de duas metáforas – a «selva» e o «jardim zoológico» – que traduzem a percepção deste dirigente que a instituição escolar se tinha transformado *perigosamente numa “prisão”*. Desta feita, esta fonte sindical não se inscreve na linha de pensamento que defende o paradigma de “*mais segurança, mais arame farpado, mais polícia, alunos guardados à vista*”, lê-se na peça que encerra com este dirigente, em discurso directo, a achar que este tipo de medidas origina “*crimes mais graves, de desafio à autoridade*”.

O título *Todos têm culpa*⁴⁴⁶ é representativo da opinião exterior ao jornal, com autoria de José Pereira Vinhal, que atribui a responsabilidade da violência escolar reportada pela PSP e explicitamente referenciada no texto, a um sujeito genérico (*todos*). No terceiro título (*Alunos da preparatória acusam GNR de os ter agredido*) são apresentados sujeitos colectivos com traços da sua actividade (*alunos, professores*) e posição familiar (*pais*) a pedirem o reforço policial da segurança no espaço escolar. De forma distinta, outras peças evidenciam um contraste em relação às anteriores fontes, sustentando o paradigma da *prevenção*, num *espaço de liberdade responsável*.

Ao contrário do que se verifica no título “*Tolerância zero*” no *acesso a escola*, do *Jornal de Notícias* de 1999, em que as aspas delimitam a expressão securitária “tolerância zero”, a assinalar a instabilidade do termo que não é de uso corrente, as referidas marcas deixam de existir numa manchete do *Diário de Notícias* de 2001 (*Tolerância zero nas aulas*) e no título da peça que lhe dá desenvolvimento (*Federação quer tolerância zero*).⁴⁴⁷ Depreende-se que o jornal assume que o leitor conhece a expressão com fazendo parte do léxico comum da comunicação.

⁴⁴⁴ *Jornal de Notícias* de 4 de Dezembro de 2000. Notícia breve em duas colunas com imagem de uma pessoa adulta e crianças da Escola da Ponte, em Vila das Aves, conforme legendado. Secção Sociedade.

⁴⁴⁵ *Jornal de Notícias* de 4 de Dezembro de 2000. Análise/comentário exterior ao jornal do dirigente da Federação Nacional dos Professores (Fenprof) e imagem de rosto. Secção Sociedade.

⁴⁴⁶ *Jornal de Notícias* de 4 de Dezembro de 2000. Análise/Comentário exterior ao jornal. Secção Opinião.

⁴⁴⁷ *Diário de Notícias* de 29 de Janeiro de 2001. Notícia desenvolvida, assinada por Isaltina Padrão, com fotografia de distância social (uma professora que está a escrever no quadro de uma sala de aula) e legenda a iniciar com a expressão “alarmante”, seguida da referência ao medo partilhado por alunos e professores. Secção Educação.

Título e texto confirmam uma *Federação* em processos mentais de vontade e preocupação na confirmação do medo sentido pelos alunos num inquérito representativo de um universo de 222 693 inquiridos de que foi dado conhecimento à Assembleia da República. A peça inicia-se com exigências daquela entidade junto do Ministério da Educação, para que proceda à atribuição de um subsídio de risco aos professores, caso não tome medidas urgentes para combater a insegurança dentro das salas de aula. O primeiro enfoque recai no poder reivindicativo da Federação (*a Fenei apela, alertar*) para comprovar, junto do Governo, o mau ambiente e insegurança que então se verificava nas escolas, nomeadamente nas aulas. Em segundo plano emerge a menção ao conteúdo do comunicado que revela a avaliação do Programa “Escola Segura” em 1998/99, realizado do 6º ao 11º ano, em 68 escolas do ensino público na Região da Grande Lisboa e Grande Porto.

A nomeação singular de Carlos Chagas, presidente da FENEI, é remetida para plano secundário para comentar os resultados do referido inquérito que produzem, nesta fonte jornalística, processos mentais de preocupação no que respeita «*os valores que reflectem a insegurança dentro da sala de aula*». O mesmo dirigente, em processos mentais e verbais, avalia a relação entre os jovens e os mais velhos e experientes, na figura do professore, ajuizando sobre os «direitos egocêntricos» dos jovens que violam «as regras de solidariedade, da tolerância, do respeito mútuo e do cumprimento do dever». Fala na subversão da autoridade democrática do professor na sua relação com os alunos, não referidos por aquela fonte jornalística mas que o leitor reconstrói pelo contexto global da peça e pelo vocábulo «professor» que remete para o campo educativo.

A menção genérica ao papel das forças de segurança ou poder judicial, enquanto sujeitos institucionalizados activos no desempenho das suas actividades de combate à violência escolar, ocorre em títulos de 2002, explicitamente (*Judiciária investiga*) ou implicitamente na passiva (*detidos assaltantes / libertado adolescente*).

Os agentes policiais detêm o poder legal de prender ou libertar o sujeito colectivo (*assaltantes*) ou singular (*adolescente*) na sequência da sua actividade ilícita. A vigilância exercida pelas forças de segurança não incluídas nem nomeadas é pressuposta no título *Escolas mais vigiadas*⁴⁴⁸ que acentua um acréscimo daquela actividade policial.

*Detidos assaltantes de escola na Póvoa de Varzim*⁴⁴⁹

⁴⁴⁸ *Correio da Manhã* de 23 de Janeiro de 2002.

⁴⁴⁹ *Jornal de Notícias* de 23 de Fevereiro de 2002.

*Judiciária investiga explosão no carro de uma professora*⁴⁵⁰

*Libertado adolescente acusado de esfaquear um colega*⁴⁵¹

O combate à violência escolar

A cronologia de 1998 e 2000 revelou manchetes com o tema do *combate* à violência e ao crime no universo escolar, empregando linguagem do campo militar, com alusão no sumário às forças de segurança afectas à “Escola Segura,” frequentemente referenciada na qualidade de fonte institucional, com conhecimento efectivo das ocorrências do fenómeno e participadas às autoridades. Os diferentes discursos reelaborados pelos quatro jornais apresentam títulos com designações e metáforas a intensificarem a ideia de acção colectiva “contra” a violência escolar ou fenómenos similares tornados públicos pelos media. Vocábulos como “combate” e “luta” ocorrem com alguma frequência no âmbito de políticas securitárias e intervenção de forças policiais, nomeadamente da “Escola Segura.

Vimos em manchetes de 1998 e de 2000 que o *Correio da Manhã* empregou as expressões “combate” e “ataque” para referir a acção das entidades oficiais na resolução de fenómenos como a violência e delinquência juvenil que afectam as escolas públicas, responsabilizando-se as famílias dos agressores. A instalação de “câmaras” de vigilância figura como medida pouco eficaz na prevenção e combate às agressões nas escolas onde esse meio electrónico foi instalado. No *Diário de Notícias*, é anunciado o «*combate*» à *insegurança* na escola, em 2000. O *Público*, em 1999, emprega igualmente o termo “ataque” e a expressão “armados” contra a violência na escola, elegendo a metáfora da “guerra” para figurar no título de um editorial de 2001 e representar o clima caótico na sala de aula, ao passo que o “combate” à indisciplina nas escolas nacionais e inglesas acontece na cena política com a produção de legislação.

Nos seguintes títulos, o combate à indisciplina e delinquência juvenil é realizado sobre fenómenos abstractos, por sujeitos excluídos da enunciação, tendo a actividade expressividade em contextos não referenciados, à excepção do terceiro exemplo que anuncia explicitamente o espaço específico da sala de aula para a actividade de indisciplina. No primeiro título, o consenso dos sujeitos (subentendidos) em processos relacionais, que se

⁴⁵⁰ *Jornal de Notícias* de 2 de Maio de 2002.

⁴⁵¹ *Jornal de Notícias* de 4 de Maio de 2002.

infeire da semântica da palavra *concertação*, revela-se necessário para uma actividade combativa à indisciplina.

*Combate à indisciplina exige concertação*⁴⁵²

*Combate-se a delinquência, não os delinquentes*⁴⁵³

*Combater a indisciplina dentro da sala de aula*⁴⁵⁴

Esse combate também decorre com a participação da entidade Federação Nacional dos Sindicatos dos Professores (FNE), que incorpora pessoas organizadas colectivamente pressupostas no título *FNE «combate» insegurança*,⁴⁵⁵ em que são notórias as aspas a revelarem distância em relação à acção definida como «combate». A actividade combativa desta entidade caracteriza-se pela proposta de novas formas de regulamentação do procedimento jurídico dos trabalhadores docentes e não docentes, no âmbito de um processo já experimentado anteriormente, a avaliar pelo desenvolvimento da peça.

No respectivo subtítulo, o *Diário de Notícias* elege como fonte jornalística a figura singular Manuela Teixeira, dirigente daquela entidade, que se exprime em discurso directo entre comas, para “avaliar” o desempenho político do ministro da Educação, cuja identidade pessoal terá de ser inferida pelo leitor por não se verificar qualquer indicação explícita na peça nesse sentido. O alvo das críticas daquela dirigente é Guilherme d’ Oliveira Martins que esteve à frente do Ministério da Educação durante um ano, com início a 25 de Outubro de 1999. Cessou funções a 14 de Setembro de 2000, dia em que tomou posse Augusto Santos Silva. Da intervenção daquela fonte sindical o jornal destaca dois argumentos em que é usado um léxico do campo educativo para a apreciação da actividade política do ministro Oliveira Martins: «*não cumpriu os mínimos essenciais*», acrescentando *e chumba-o «por faltas»*. Assim, a dirigente sindical é representada numa dinâmica de intervenção crítica com poder cognitivo e percepção negativa da governação de cerca de 9 meses exercida pelo então ministro da Educação.

Na acção enérgica dos sujeitos, enquanto forças opostas em confronto, as que combatem e as que são afectadas por esse combate, a actividade de intervenção portuguesa parece ser menos significativa que a inglesa sobre a qual se faz referência a uma “luta implacável” contra a indisciplina e o absentismo nas escolas. Este facto permite inferir que

⁴⁵² *Jornal de Notícias* de 17 de Fevereiro de 2001.

⁴⁵³ *Público* de 13 de Setembro de 2001.

⁴⁵⁴ *Público* de 7 de Fevereiro de 2002.

⁴⁵⁵ *Diário de Notícias* de 1 de Agosto de 2000. Notícia desenvolvida, assinada por Luísa Melo, com uma foto panorâmica da Reitoria da Universidade de Lisboa, a quatro colunas e legenda. Secção Educação.

os ingleses possam ser mais rigorosos que os portugueses em matéria de (in)disciplina, ou então que a realidade social e escolar deles é ainda mais complexa que a nossa, exigindo por isso esse pendor inexorável na resolução dos distúrbios escolares dos alunos.

Os encontros sucedem-se em Lisboa e no Porto dispondo-se a encontrar soluções para a indisciplina e violência, como aconteceu num seminário da responsabilidade do Sindicato dos Professores do Norte, noticiado pelo *Jornal de Notícias* com título *Combate à indisciplina exige concertação*⁴⁵⁶ a enfatizar o *combate*, personalizado e processos verbais e mentais (*exige concertação*).

No corpo da peça, do *Jornal de Notícias*, obtêm especial destaque o combate à indisciplina e violência nas escolas; a impotência dos professores face a tais fenómenos e suas causas; a desculpabilização dos alunos indisciplinados e violentos, considerados pelo sistema educativo como “vítimas/impunes”; a criação de um Observatório sobre a violência nas escolas; e o reforço da autoridade do docente. A terminar a peça, a voz dos docentes, pessoas agregadas e anónimas, é representada por Filipe do Paulo, da Pró-ordem de Professores que verbaliza ao então ministro da Educação, Augusto Santos Silva, que se acabe com o “*complexo do politicamente correcto*”, na orgânica escolar e formação heterogénea de turmas.

Também no corpo da peça, respeitante ao título do jornal *Público*, a voz oficial do Presidente Sampaio, no seu primeiro discurso oficial, depois da tomada de posse, não só revela o conhecimento da existência do fenómeno da violência escolar, como também sublinha a premência da sua resolução: «*A violência na escola tem de poder ser enfrentada com celeridade, não se permitindo a impunidade que põe em causa a segurança e a liberdade*». De entre os temas de educação em destaque, a violência na geografia escolar ocupa a agenda política do chefe de estado (*violência escolar preocupa PR*, lê-se num título encaixado no corpo da peça) que tem grande destaque em processos verbais (*critica*, no título e *defendeu, afirmou, disse, sustentou, prosseguiu, reiterou*, no corpo).

Após o discurso oficial do Presidente da República, na abertura do Encontro Nacional das Associações de Pais, são enfatizados processos verbais de pessoas singulares, identificadas pela sua identidade e cargo, representativos de entidades oficiais. Essas fontes são o dirigente da Federação Nacional dos Professores, Mário Nogueira, em imagem, o Presidente da Confederação Nacional das Associações de Pais, João Cruz, e o Presidente da

⁴⁵⁶ *Jornal de Notícias* de 17 de Fevereiro de 2001. Notícia desenvolvida a quatro colunas. Secção Sociedade.

Confederação Nacional dos Estudantes do Ensino Básico e Secundário, Miguel Mendes, em imagem.

A participação do Presidente da República no Encontro Nacional das Associações de Pais, atrás realçado, é excluída num título interpretativo (*Pais são penalizados por apoiarem escola*)⁴⁵⁷ do *Jornal de Notícias* que opta antes pela inclusão dos pais, na qualidade de sujeitos afectados negativamente (*penalizados*) pelas suas experiências (*apoiarem escola*). A nomeação de Jorge Sampaio ocorre em segundo plano, no *Lead*, a experimentar processos verbais (*Jorge Sampaio defendeu o combate ao insucesso escolar e uma maior ligação da família*).

O panorama português distancia-se do que foi mencionado para Inglaterra e para França em matéria de política educativa sobre indisciplina e violência. Nem as medidas disciplinares constantes da legislação de 1998, nem as previstas no novo regime disciplinar, que estava em vias de ser aprovado pela Assembleia da República, assumem o carácter repressivo da legislação francesa e inglesa. Essa evidência leva a jornalista a concluir “*não é de esperar que o panorama [nacional] mude muito*”, como uma espécie de premonição para o que iria acontecer no futuro. Três meses mais tarde, porém, foi aprovado o Estatuto do Aluno, em 20 de Dezembro de 2002, pela mão do Ministro da Educação, David Justino, que se propunha reforçar a autoridade dos professores e dar maior celeridade aos processos disciplinares.

O impasse do ensino

O estado nacional de *Impasse no ensino*, após a tomada de posse do Executivo de Durão Barroso em Abril de 2002, é enfatizado numa manchete do *Jornal de Notícias* já referida no capítulo anterior, concretizando processos mentais de inacção dos intervenientes nos processos circunstanciais da política educativa. Contudo, o sumário da primeira página aduz a duas medidas políticas – a *suspensão da revisão curricular* e o *regresso dos exames no ensino básico*, mas que a semântica de um terceiro tópico permite interpretar como *instabilidade das políticas em educação*, no que respeita a autoridade dos docentes que aparece como último item do sumário.

⁴⁵⁷ *Jornal de Notícias* de 18 de Março de 2001. Notícia desenvolvida a quatro colunas, assinada por Fernando Basto, com uma foto panorâmica de José Mota e legenda a sublinhar processos mentais dos pais. Secção Sociedade.

O ângulo de análise na peça que desenvolve os tópicos destacados em manchete define o enquadramento temporal dos mesmos. O antetítulo prevê como tema da semana uma mudança no ensino, sendo valorizada no título a *autoridade*, pressuposta como uma reconquista dos professores (*Reconquistar a autoridade*), ocorrendo a entidade o ministério da Educação em processos verbais no subtítulo (*ME promete rever regime disciplinar dos alunos*), concretizando assim processos mentais contraditórios, simultaneamente de impasse e mudança.

A primeira decisão política prende-se com a *revisão curricular* dita *suspensa*, a interromper um processo anterior não identificado mas que resulta em inacção no presente. A segunda decisão anuncia a realização de exames no ensino básico, mais precisamente no 9º ano de escolaridade como um regresso a repetir uma actividade do passado situada 24 anos antes. Esse facto gera processos verbais de contestação, no caso dos exames, sem inclusão dos sujeitos contestatários, ou então processos mentais de inacção, a partir dos elementos adverbiais *ainda sem*, a evidenciar a falta de *alternativa* para retomar a revisão curricular interrompida.

A terceira circunstância realça o processo mental de *incerteza* de docentes e pais e, ao mesmo tempo, de vontade comum (*exigem*) de *uma política de fundo*, do que se depreende que as medidas adoptadas são percebidas como sendo de legitimidade arbitrária. A quarta situação incide na *indisciplina* e nos processos mentais dos professores que, num tempo de impasse do ensino, *esperam recuperar autoridade*, tema algumas vezes referido pelos participantes nos processos quando se discutem os problemas das escolas. Neste caso concreto, a representação da participação dos docentes (construídos como sujeitos passivos) no processo de resolução da indisciplina, sustentada numa autoridade outorgada pelo poder político, é puramente mental de desejo e esperança em relação ao futuro.

Após anunciada pelo *Jornal de Notícias*, em Abril de 2002, uma conjuntura política de *impasse* no ensino em consequência das eleições e mudança para um Governo do PSD, no final de Junho o mesmo jornal propõe o título *Ministério põe ordem na indisciplina escolar*⁴⁵⁸ que anuncia uma actividade político que rompe com a inércia anterior. A entidade *Ministério*, representada em processos mentais e materiais (*põe ordem*), goza de legitimidade política para produzir pareceres e despachos, ou seja, o meio material para viabilizar a regulamentação disciplinar nas escolas. A nomeação parcelar da referida entidade institucional, sem especificação da sua natureza, pressupõe da parte do jornal que o leitor é

⁴⁵⁸ *Jornal de Notícias* de 29 de Junho de 2002.

capaz de inferir tratar-se do Ministério da Educação, a partir da designação “indisciplina escolar”.

Na peça com o título nominal *Ministério da Educação, já!*⁴⁵⁹ do autarca Luís Filipe Menezes, figura política apoiante do novo ministro da Educação, é projectada uma imagem positiva de David Justino a marcar uma ruptura política com o passado, o tempo da “autogestão”, por via da *auréola do “Grande Educador”*, que, sublinha Menezes, caracterizava Roberto Carneiro e Marçal Grilo, anteriores responsáveis por aquele Ministério. Da agenda política do ministro fazem parte temas como a «autoridade» nas escolas, o absentismo escolar e a aprovação de alunos “*desqualificados*” que se matriculam apenas para obter um diploma. O autor desta peça jornalística sublinha ainda que os *alunos não podem “bater” impunemente nos professores*, conduzindo assim os leitores a confiarem numa viragem de actuação do novo ministro em relação a esses temas polémicos.

Os artigos de opinião

Seleccionámos um conjunto de títulos que conferem visibilidade pública à expressão da perspectiva pessoal de políticos, académicos, especialistas, ou outros actores sociais do espaço público, como são os leitores que fizeram ouvir a sua voz e emitiram uma apreciação, comentários, uma visão dos acontecimentos em matéria de violência escolar no contexto nacional. Alguns dos artigos de opinião são de personalidades públicas conhecidas dos leitores como são Paquete de Oliveira, Narana Coissoró, Pedro Strecht ou outros. Genericamente, essas peças jornalísticas ajudam a construir um quadro de debate representativo do processo de apreciação política e social que então se fazia notar na esfera pública, na transição do executivo PS para o PSD e que resultou, como se viu, na aprovação do novo Estatuto do Aluno pela mão de David Justino à frente da pasta da Educação.

A primeira peça é de João Paulo Serralheiro, professor do ensino secundário e dirigente do Sindicato dos Professores do Norte, que exprime e comenta em 2000, numa peça de opinião, o fenómeno *A violência nas nossas escolas*,⁴⁶⁰ empregando o possessivo “nossas” para referir a realidade das escolas portuguesas, comparativamente aos universos americano, francês, inglês, entre outros mencionados. O posicionamento temporal do sujeito da enunciação, relativamente às circunstâncias testemunhadas no presente da escrita (*hoje*) acciona a memória de um tempo passado (*Fevereiro de 1996, durante demasiado tempo*),

⁴⁵⁹ *Correio da Manhã* de 24 de Outubro de 2002.

⁴⁶⁰ *Público* de 4 de Março de 2000. Artigo de opinião de José Paulo Serralheiro. Secção Educação.

alusivo à realidade francesa. O comentário deste dirigente recai no período de 1996 a 2000 em que se manteve vigilante das transformações sociais operadas em países como a África do Sul, Palestina, Brasil das favelas, Estados Unidos, onde a violência do professor sobre os alunos era, durante muito tempo, aceite como legítima, refere.

Os títulos que se seguem propõem a opinião exterior ao jornal, respeitante ao ano de 2002, tempo em que a violência escolar acabou por causar forte impacto nos vários quadrantes sociais e políticos, tornando-se tema de discussão e algum consenso com tributo político de direita. São peças que dizem respeito ao contexto nacional e que constituem interesse, do nosso ponto de vista, para o entendimento das ideologias que formam os quadros constitutivos das cognições sociais partilhadas pelos membros de grupos, organizações ou instituições.

*Falar e fazer*⁴⁶¹

*O caviar e a escola*⁴⁶²

*Disciplina e Escola*⁴⁶³

*Crescer e aprender*⁴⁶⁴

*A violência escolar*⁴⁶⁵

Os textos que dão desenvolvimento aos títulos do *Público* e do *Jornal de Notícias* expressam, directa ou indirectamente, os princípios ideológicos subjacentes aos temas em análise que resultam das opiniões singulares ou, então como se disse, possuem um carácter representativo dos grupos sociais em que se situam e que são registadas pelos autores que assinam as peças jornalísticas. Os discursos dos grupos dominantes, seja do campo político, na pessoa de Narana Coissoró, seja do campo académico, com o sociólogo Paquete de Oliveira, o psicólogo Pedro Strecht, os professores Santana Castilho e Manuel Ferreira Patrício, configuram modos de participação na construção, de forma persuasiva e legítima, de ideologias novas a confirmar ideologias já existentes dentro de um quadro de valores.

O texto de Narana Coissoró, na época com funções de Vice-presidente da Assembleia da República, propõe uma súmula dos principais tópicos das comunicações apresentadas

⁴⁶¹ *Público* de 9 de Fevereiro de 2002. Artigo de Opinião de Santana Castilho. Secção Educação.

⁴⁶² *Jornal de Notícias* de 6 de Julho de 2002. Artigo de Opinião a 5 colunas de meia página (superior), assinado por J. M. Paquete de Oliveira. Secção Opinião.

⁴⁶³ *Jornal de Notícias* de 4 de Setembro de 2002. Artigo de Opinião de Manuel Ferreira Patrício, Reitor da Universidade de Évora. Secção Opinião.

⁴⁶⁴ *Público* de 24 de Outubro de 2002. Artigo de Opinião de Pedro Strecht. Espaço Público.

⁴⁶⁵ *Jornal de Notícias* de 9 de Novembro de 2002. Artigo de opinião com análise genérica dos conteúdos expressos no seminário que decorreu em Almeirim. Peça a cinco colunas de meia página (inferior) assinada por Narana Coissoró, Vice-presidente da Assembleia da República. Secção Opinião.

num seminário sobre indisciplina e violência nas escolas, com organização do SINAPE, que decorreu em Almeirim, e em que marcou presença Mariana Cascais, secretária de Estado da Educação. Considerando os intervenientes no dito encontro, que juntou professores, especialistas e políticos, para a troca de experiências nesta matéria, Coissoró (em processos mentais e verbais) sublinha que «*o seminário de Almeirim contribuiu para um levantamento das questões importantes*», que «*outros se lhe devem seguir de modo a alertar o país para [a] grave situação que [então] se vivia*». Infere-se que o cenário evocado é Portugal, onde o fenómeno da violência, segundo o autor, era sentido como um problema «grave» e que a sua prática se tornara preocupante em relação ao contexto escolar. A linha de pensamento central no seu discurso acentua processos verbais em forma de alerta geral para a referida problemática no contexto nacional.

O título “*Falar e fazer*”, reflecte o pensamento de Santana Castilho, preparando o leitor para dois tipos de processos antagónicos: os *verbais* (falar), como atributos de duas figuras públicas da cena política do passado recente do autor, e *materiais* (fazer) para fazer referência à sua ineficácia na concretização do que haviam prometido. Após uma breve incursão pelo desempenho de Roberto Carneiro e Marçal Grilo, na pasta da Educação, são apontadas algumas medidas infrutuosas destes dois Ministros da Educação. Santana Castilho reconhece-lhes atributos de “*bem-falantes (...) indubitavelmente bons teóricos, foram maus ministros*”, encerrando a sua reflexão com uma polémica da actualidade de 2002, isto é, a avaliação política dos dados da violência escolar, reportados pelos jornais em 2001 e referentes ao ano de 1999.

Segundo explica Santana Castilho, o Ministério da Educação terá responsabilizado o seu Gabinete de Segurança e o seu “zelo administrativo” pelos valores apurados (3 500) e pelo acréscimo de denúncias relativas a “acções sobre pessoas” (169 % desde 1999), ao incentivar as escolas a preencher uma ficha de ocorrências. Ironicamente, lembra que esse registo policial se circunscreve à violência dos alunos sobre os docentes: “cada vez que um professor leva um par de estalos”, não referindo o agente responsável pelo efeito material (*estalos*) que afecta o professor, actuando o pressuposto de que o leitor possui o conhecimento de fenómenos sociais, dentro de um quadro de referências e representações com visibilidade nos media, em que o docente passou a tornar-se vítima das agressões dos alunos ou dos seus familiares.

A consciência social e académica de que a escola passou a «promover a indisciplina e a violência» e, conseqüentemente impreparação dos alunos, atravessa mais dois textos de opinião, um de Paquete de Oliveira e outro do Reitor da Universidade de Évora, Manuel Ferreira Patrício. Ambos partem do tópico central da proposta de Lei sobre o “Estatuto do Aluno” e do debate parlamentar que os deputados da Assembleia da República lhe dedicaram, «sem a devida discussão e o relevo adequado», segundo Paquete de Oliveira. Por sua vez, o Reitor revela processos mentais de preocupação em simpatia com outros actores quando afirma que *«Está na ordem do dia a questão, e o problema, da (in)disciplina na Escola. A questão é da maior importância. O problema preocupa os professores, os pais, os políticos, a opinião pública, a sociedade»*.

Por sua vez, Paquete de Oliveira, evocando Max Weber, defende que as regras por mais razoáveis e racionais que sejam não são por si suficientes para motivar o seu cumprimento, isto para ajuizar sobre a natureza disciplinar dos 60 artigos do novo “Estatuto do Aluno” que, segundo este sociólogo, não se coadunam com os alunos, crianças, adolescentes ou jovens da actualidade nem da «escola-real de um tempo que mudou». A reflexão crítica de Paquete de Oliveira sobre a educação escolar realiza-se em mais duas peças jornalísticas intituladas *Insensibilidade social*⁴⁶⁶ e *Educação deseducada*,⁴⁶⁷ publicadas pelo *Jornal de Notícias* no espaço “Opinião”, em Abril e Outubro de 2002, na transição da governação política. O autor aprecia as inflexões e contradições políticas e sociais em torno da violência social que é percebida por este autor como o *“inimigo” que nos espreita a cada lado*, num tempo que considera de indiferença e insensibilidade social e colectiva para com a *«escalada de violência»*.

A segunda peça reveste especial interesse pelos tópicos em foco, organizados em torno da educação agendada pelo Parlamento para discussão com vista a viabilizar a passagem do ensino obrigatório para 12 anos, como meta a atingir até 2010. Paquete de Oliveira encerra a sua peça anotando o quanto o tópico da educação se reveste de (des)interesse para os deputados que, segundo ele, *«não quiseram debater a educação»*. Este facto leva-o a sugerir

⁴⁶⁶ *Jornal de Notícias* de 13 de Abril de 2002. Artigo de Opinião, assinado por J. M. Paquete de Oliveira, com identificação da sua actividade profissional e especialidade académica: sociólogo e professor do ISCTE, que o define como fonte credível pelo seu conhecimento do tecido social e dos fenómenos que lhe estão subjacentes. Por não tratar em concreto da violência escolar, ficando-se pela violência social, a peça não foi contabilizada no cômputo do nosso *corpus* de análise quantitativa, mas achamos interessante referi-la neste espaço de análise qualitativa por oferecer um «olhar», como diz Oliveira, sobre as preocupações num cenário de violência, à escala mundial, com exibição nos media e, em particular, na televisão que serve de *«janela aberta sobre o universo»*.

⁴⁶⁷ *Jornal de Notícias* de 12 de Outubro de 2002. Artigo de Opinião, assinado por J. M. Paquete de Oliveira.

ao Conselho Superior de Educação o lançamento de «uma discussão enorme por todo o país sobre ensino e educação», balizando o tempo para o efeito: «Antes de 2010». O retrato que faz da escola do início do século XXI é de *«uma realidade complexa entre professores, alunos, encarregados de educação e meio envolvente (...) uma instituição muito abalada nos seus créditos e possuída por um tremendo conjunto de fragilidades por parte dos agentes nela envolvidos (...) um amontoado de resquícios que foram ficando de todas as reformas sucessivamente feitas (...) porque mudam o Governo e a sua cor.»*

A contrastar com a falta de simpatia pela reduzida performance dos deputados no domínio da educação, representados genericamente como sujeitos *agregados*, sem especificação dos seus grupos partidários, é dado destaque a duas figuras políticas do executivo PSD: Durão Barroso, nomeado primeiro de modo *semiformal* pela sua identidade pessoal (nome próprio e apelido) e só depois pelo cargo político de “primeiro-ministro”; David Justino é nomeado pelo cargo político (ministro), nome próprio e apelido. Para este último não é feita referência à pasta da educação da sua responsabilidade, porque o autor parte do pressuposto que o leitor é conhecedor da situação política e social que o torna capaz de inferir, a partir da coerência temática do texto com enfoque na educação, que o ministério em questão é o da Educação.

No *Público*, o especialista Pedro Strecht reflecte sobre o alargamento da escolaridade obrigatória, incidindo mais concretamente no segmento social da infância, que está na ordem do dia e é percebida como frágil e complexa. A ênfase é posta nas *«crianças e nos adolescentes que não aprendem, e que rapidamente fazem da escola um problema para si e para os outros»* tornando-se *«sempre alguém que sofre e faz sofrer»*. Este psicólogo nota diferenças significativas em termos de género, lembrando que *«são os rapazes quem mais expressa mal-estar através do agir agressivo ou destrutivo, sendo por isso o grupo mais penalizado pela dificuldade prática das escolas em conseguirem gerir estas situações»*. Sugere, por isso, que o alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos tenha em consideração essa realidade para que os novos *curricula* favoreçam espaços e actividades vocacionados para a aprendizagem e desenvolvimento de diferentes aptidões, afectos e a capacidade de reparação.

4.2. A agenda pública da violência escolar e casos noticiados

Paralelamente à divulgação da discussão política da indisciplina e violência escolar ou respectiva regulamentação, a agenda jornalística também dá visibilidade a temas da agenda pública como sendo os resultados de inquéritos, a divulgação de estudos ou iniciativas locais e regionais em que se dá o encontro de especialistas em lugares como Rio de Mouro, Barreiro, Porto, ou em sítios não referenciados explicitamente. Convém salientar que nem sempre é possível delimitar com rigor as fronteiras entre acontecimentos da agenda política e aqueles que fazem parte integrante da agenda pública na medida em que o político pode avivar o debate no espaço social ou, o inverso, os eventos sociais podem exigir um debate político.

O título *DREN e escola debatem problemas*,⁴⁶⁸ por exemplo, *anuncia* uma iniciativa conjunta da Direcção Regional de Educação do Norte (DREN) e da escola, na qualidade de entidades genéricas que tiveram por objectivo a discussão oficial e pública de *problemas*. Não é especificada a sua natureza, prevalecendo antes a ideia de forças em actividade conjunta para a compreensão e reflexão de questões da educação que o *Jornal de Notícias* decide designar pelo termo *problemas*, a evidenciar processos mentais percebidos negativamente.

Violência no Concelho de Sintra

O título nominal de âmbito local *Violência nas escolas de Sintra*⁴⁶⁹ constrói uma representação social da existência genérica de violência nas escolas do Concelho de Sintra, em Fevereiro de 1998. O subtítulo faz alusão a processos mentais (*alarmados*) relativos a pessoas agregadas, identificadas por laços de parentesco, os *pais*, que levam a pressupor outras pessoas, os filhos, simultaneamente no papel de alunos, não nomeados mas que o leitor constrói por inferência numa estreita relação com o contexto escolar referenciado no título.

No desenvolvimento do assunto do título, o enfoque recai na divulgação pública de um inquérito sobre a violência e segurança nos estabelecimentos de ensino, realizado pela Federação das Associações de Pais do Concelho de Sintra, na qualidade de fonte que promove visibilidade aos referidos fenómenos. São igualmente referenciados outros tópicos intimamente relacionados com a falta de policiamento, mas também a contratação de

⁴⁶⁸ *Jornal de Notícias* de 22 de Novembro de 2001.

⁴⁶⁹ *Correio da Manhã* de 28 de Fevereiro de 1998. Notícia desenvolvida, assinada por Paulo Santos, com uma fotografia de uma sala de aula sem a presença de actores sociais.

assistentes sociais, para estabelecer a ligação entre a escola e a família. O presidente da Federação Regional de Lisboa das Associações de Pais (Ferlap), Vítor Sarmento, nomeado na peça e única fonte jornalística no *Correio da Manhã*, apresenta, em discurso directo e indirecto, algumas conclusões desse mesmo inquérito e propõe soluções para minimizar os problemas apurados através daquele estudo.

No dia em que são divulgados os resultados daquele estudo, o *Diário de Notícias* deixa prever no título *Violência na escola debatida amanhã em Rio de Mouro*⁴⁷⁰ um evento para o dia seguinte ao acto da escrita e da leitura. Estruturado em torno de um tempo ainda por cumprir, a peça deste último jornal exclui qualquer referência ao inquérito atrás mencionado e que foi tema prioritário no debate de Rio de Mouro e tópico agendado no *Correio da Manhã*. O *Diário de Notícias* opta antes por referir como tema central daquele debate as insuficiências do Programa “Escola Segura”. Vítor Sarmento, a fonte jornalística prioritária no *Correio da Manhã*, é apresentado na sua função de dirigente da Ferlap, com voz em discurso indirecto, no *Diário de Notícias*. Comparativamente e deste ponto de vista, estes dois jornais também se distinguem no modo como o representante dos pais beneficia de mais ou menos visibilidade.

Sintra aparece referenciada em mais dois títulos, abaixo apresentados, relativos a 1999, para assinalar o estado de violência e insegurança percebidas nas escolas desse universo social. Ambos os títulos representam actividades mistas, com sujeito simples (*violência*), no primeiro exemplo, e composto (*insegurança e violência*), no segundo, ambos são personalizados.

Violência assusta escolas de Sintra;

*Insegurança e violência afectam escolas de Sintra*⁴⁷¹

Aos fenómenos *violência* e *insegurança* são atribuídos processos mentais que produzem efeito negativo sobre as escolas, entidades abstractas e simbólicas que incluem sujeitos (*agente* ou *afectado*) suprimidos nos títulos, e que são afectadas por aqueles fenómenos. Resulta destas escolhas a indeterminação, contida no vocábulo *violência*, que não diferencia os sujeitos mantidos no anonimato. A violência, assim personificada, assume-se como protagonista no desempenho de um papel activo ao experimentar a actividade de *assustar* e *afectar*, em vez de ser representada como causa para os referidos processos mentais que apenas podem ser experimentados pelas pessoas e não por entidades materiais.

⁴⁷⁰ *Diário de Notícias* de 27 de Fevereiro de 1998. Notícia Breve. Secção Sociedade, *Cá e Lá*.

⁴⁷¹ *Jornal de Notícias* de 16 de Novembro de 1999.

A violência escolar em debate no território nacional

Os títulos que seguem fazem parte integrante da agenda pública de âmbito nacional de 1999 a 2002, com enfoque especial nas cidades do Barreiro e do Porto, apresentando dois desses títulos os *professores* e os *especialistas*, agregados, em processos verbais. Os primeiros elegem como tema de discussão as circunstâncias de desordem (‘*turbulências*’) na geografia escolar, e os segundos optam por discutir a *indisciplina* em idêntico espaço de referência. O *Correio da Manhã* elege como fonte jornalística uma professora especializada em Educação Especial, Cristina Parente, que experimenta processos verbais e mentais avaliativos quando declara que a violência escolar “ainda” não era então preocupante, embora existisse.

*Escola e segurança debatidas em fórum*⁴⁷²

*Insegurança debatida no Barreiro*⁴⁷³

*Violência nas escolas, questões para um debate urgente*⁴⁷⁴

*Professores debatem ‘turbulências’ na escola*⁴⁷⁵

*Especialistas debatem indisciplina na escola*⁴⁷⁶

*Violências escolares discutidas no Porto*⁴⁷⁷

*Violência nas escolas em debate na Internet*⁴⁷⁸

*Violência escolar em debate*⁴⁷⁹

Na abertura do Congresso da FNE, é feita referência a três tipos de participantes num processo relacional em que o *Presidente da República* é configurado como agente activo singular num processo verbal assertivo (*exige*) associado ao poder do seu cargo político. Por sua vez, *as autarquias* são entidades colectivas sobre as quais recaem as exigências daquele agente activo. Por último, à entidade Frente Nacional de Educação (*FNE*) é atribuída implicitamente a organização do evento definido com “Congresso”.

⁴⁷² *Jornal de Notícias* de 15 de Outubro de 1999.

⁴⁷³ *Correio da Manhã* de 27 de Janeiro de 2000.

⁴⁷⁴ *Público* de 1 de Abril de 2000. Texto de opinião, assinado por João Paulo Rebelo da Silva, professor na EB 1, 2 São João de Deus. Secção Educação.

⁴⁷⁵ *Correio da Manhã* de 10 de Maio de 2000. Notícia breve, não assinada, com a foto de uma viatura da “Escola Segura” à frente do portão da Escola Francisco Manuel de Melo, situada na Amadora, com legenda a sublinhar a droga e o álcool que “minam” o ambiente escolar.

⁴⁷⁶ *Diário de Notícias* de 19 de Janeiro de 2001.

⁴⁷⁷ *Diário de Notícias* de 14 de Setembro de 2001.

⁴⁷⁸ *Público* de 16 de Maio de 2002.

⁴⁷⁹ *Correio da Manhã* de 4 de Novembro de 2002.

O discurso da peça de 12 de Maio do *Jornal de Notícias* é inspirado no campo da saúde, pela evidência de expressões como “radiografia” e “saúde”, no corpo da peça, que começa ironicamente com um comentário do jornalista; “A saúde das escolas não vai muito bem”. O vocábulo “exame” na relação com “muitos males” também constrói uma semântica do campo da saúde, muito embora «exame» remeta para o campo da educação, que é de facto aquele que está em análise. O título nominal do mesmo dia, em conexão com a peça principal, refere uma acção colectiva do sujeito genérico plural (*Todos*, que no corpo da peça são identificados como os profissionais da educação) a construir uma experiência em oposição (*contra*) a circunstâncias sociais e escolares percebidas como sendo do foro da indisciplina.

*Exame às escolas revela muitos males*⁴⁸⁰

*Todos contra a indisciplina*⁴⁸¹

Num título do *Jornal de Notícias*, já referido (*Todos têm culpa*), o tratamento jornalístico também valoriza o sujeito genérico (*todos*) num processo de responsabilização colectiva sem que sejam apresentados traços de identidade ou atributos pessoais desse sujeito agregado.

Casos singulares

O “**Conan**” é uma figura singular referenciada no *Jornal de Notícias*. Três títulos reportam as circunstâncias e o motivo que desencadeiam a acção de encerrar uma escola do primeiro ciclo, em Lagarteiro do Concelho de Lamego, por decisão dos pais (subentende-se os encarregados de educação dos restantes alunos), e por culpa de uma *criança violenta*. A acção dessa criança, que se define pela alcunha “Conan” e a propriedade “*violenta*”, envolve processos mentais (*lança pânico*) que actuam sobre pessoas, não nomeadas, podendo ser reconstruídas pela leitura do texto, com base na referência à instituição escolar do local referenciado nos dois primeiros exemplos.

*Criança violenta lança pânico na “primária” do Lagarteiro*⁴⁸²

*Escola do Lagarteiro fechada pelos pais*⁴⁸³

⁴⁸⁰ *Jornal de Notícias* de 12 de Maio de 2002. Análise não assinada, a duas colunas, peça secundária em baixo de página. Secção Sociedade.

⁴⁸¹ *Jornal de Notícias* de 12 de Maio de 2002.

⁴⁸² *Jornal de Notícias* de 15 de Outubro de 1999.

⁴⁸³ *Jornal de Notícias* de 16 de Outubro de 1999.

*Escola encerrada por culpa do “Conan”*⁴⁸⁴

No segundo e terceiro títulos nominais a entidade *Escola* é afectada pela acção de pessoas anónimas do exterior da escola, familiares dos alunos, na qualidade de sujeitos agregados, nomeados e referenciados pela sua posição familiar, no primeiro caso. Experimentam o poder de fechar uma escola identificada pelo local de *Lagarteiro*, como forma de reivindicar o direito à segurança para os seus educandos. São excluídos no terceiro exemplo, sendo antes evidenciada a culpa de uma pessoa identificada pelo epíteto “*Conan*”, a designação simbólica (“*Conan*”) de uma personagem mitológica evocativa, realizada com recurso a aspas. A identidade pessoal desta figura singular é revelada no corpo da peça, fazendo-se referência ao nome *Carlos Alberto Freitas Pereira*, com idade de 22 anos e atributos de *psicopata e toxicodependente* e, ainda, situações sociais em que participou prejudicando outras pessoas.

O aluno de Estremoz constitui um caso particular de agressão a uma professora, reportado pelo *Correio da Manhã*, sendo considerado um “miúdo muito violento”. Às pessoas anónimas do exterior da escola são associados traços de identidade relativos à posição de parentesco (*mães, pais*) dos familiares de alunos e estudantes (*crianças, adolescentes*) que desempenham funções específicas na escola. Os processos relacionais entre sujeitos activos (*mães, crianças*) constroem actos e processos salientes nas peças jornalísticas com os seguintes títulos do *Correio da Manhã* da Delegação de Évora:

*Pais contra aluno agressor*⁴⁸⁵

*Aluno de Estremoz fala em agressão da professora*⁴⁸⁶

*Médico duvida do aluno de Estremoz*⁴⁸⁷

*Pais encerram escola contra miúdo violento*⁴⁸⁸

No primeiro exemplo, de natureza nominal, os sujeitos agregados (*pais*) decidem actuar em relação a uma terceira pessoa, um aluno com o atributo de *agressor* a que acresce no corpo da peça a identificação da sua idade de 12 anos e nome José M..., tendo agredido várias pessoas de entre as quais uma professora que obteve tratamento hospitalar. O acontecimento adquire visibilidade alargada em três dias consecutivos evidenciando um

⁴⁸⁴ *Jornal de Notícias* de 11 de Novembro de 1999.

⁴⁸⁵ *Correio da Manhã* de 8 de Fevereiro de 2000. Notícia Breve. Não assinada.

⁴⁸⁶ *Correio da Manhã* de 9 de Fevereiro de 2000. Notícia secundária, desenvolvida, assinada por Alexandra G. Silva, uma fotografia de distância pessoal de um jovem e sua mãe, identificado pelo nome José Firmino.

⁴⁸⁷ *Correio da Manhã* de 10 de Fevereiro de 2000. Notícia Breve.

⁴⁸⁸ *Correio da Manhã* de 26 de Fevereiro de 2002.

aluno de Estremoz em processos verbais (*fala em agressão*) que acusa a professora de agressão.

Além da versão da mãe do aluno, que acusa a professora do Conselho Directivo e uma funcionária de terem agredido o seu filho, são também reportados os testemunhos da docente em questão, que nega a agressão de que foi acusada, e de um agente da PSP que é testemunha ocular de que o aluno “saiu sem qualquer problema e não tinha nenhum olho inchado,” rebatendo assim as acusações da mãe. A voz da professora, em discurso directo com aspas, é remetida para um título encaixado no texto. As fontes de informação (mãe, professora, o porteiro) são nomeadas pelo seu nome, à excepção do agente da PSP que é identificado pela sua actividade ao serviço do Programa “Escola Segura”, e da Associação de Pais daquele estabelecimento de ensino que exige a transferência do aluno para uma outra escola.

Uma terceira peça da mesma Delegação enfatiza a versão do médico de família de José Firmino e de sua mãe, a quem a ela recorreu para avaliar o estado de saúde do seu filho e redigir um atestado para apresentar no tribunal, na sequência da suposta agressão da docente. Do total das peças seleccionadas, este é o único tópico que ostenta o testemunho em discurso directo de um profissional da saúde, identificado pelo seu nome (Rui Magalhães). O médico não corrobora a posição da mãe, apoiando-se no diagnóstico médico para avaliar o estado do olho do jovem com o factor tempo: o “*hematoma tem muito menos dias do que o que a mãe diz*”.

O texto termina enfatizando a voz desta fonte jornalística, em forma de apelo, a partir do qual o leitor acede a mais atributos de José Firmino, além da anterior referência à idade: “*tem que se fazer alguma coisa para pôr termo a isto, porque o miúdo é rebelde, bate nas crianças da escola e inventa histórias para faltar às aulas*”. O parecer médico em discurso directo denota ainda o conhecimento do perfil psicológico *rebelde* do jovem aluno, designado indirectamente como mentiroso com base na expressão “*inventa histórias para faltar às aulas*”. Esta fonte médica anula junto do leitor a pretensa legitimidade das alegações especulativas da mãe e do seu educando e, por analogia, a eventual culpabilidade da professora, a resultar de um conjunto de ilações que o leitor é levado a inferir a partir desta fonte de informação com legitimidade e credibilidade.

Problematização da violência escolar

Alguns títulos do *Público* ostentam uma tipologia frásica (interrogativa) a interpelar os destinatários da enunciação (leitores), convidando-os a participar na construção de temas em agenda, como a violência e indisciplina, fazendo apelo à sua capacidade avaliativa. A orientação do discurso com função interpessoal valoriza as vozes externas ao jornal no processo de construção de temáticas controversas, como são o crime e as violências escolares, que obrigam a questionar um conjunto de valores e conduta dos sujeitos, novos e adultos, das sociedades actuais. Essas escolhas, decorrentes de critérios jornalísticos mais manifestos nos títulos do *Público*, comparativamente aos outros três jornais que revelam menor preferência por este tipo de títulos, resultam numa dinâmica acrescida com a participação do leitor no tratamento dos conteúdos em construção e não como um processo acabado a uma só voz.

*A culpa é da escola?*⁴⁸⁹

*Alguém matou alguém?*⁴⁹⁰

*Como se evita a violência escolar?*⁴⁹¹

*Alunos indisciplinados serão “monstros”?*⁴⁹²

*O que é que os docentes podem fazer?*⁴⁹³

*“Não ouves minha vaca?”*⁴⁹⁴

No seu conjunto, os títulos acima mencionados, entre outros já referidos, anunciam processos mentais de incerteza, questionamento, reflexão e compreensão dos comportamentos reportados numa perspectiva de indisciplina e violência. O primeiro exemplo de 1999, sem actores sociais incluídos, e construído em torno das causas para explicar/justificar a acção dos sujeitos, levanta a questão da presunção de *culpa*, por hipótese, atribuída à instituição escolar. Neste sentido, actuam processos mentais na experimentação da vontade de cognição dos fenómenos moral e juridicamente condenáveis e que os leitores são levados a perceber pelos textos e imagens dos acontecimentos reportados.

Noutros títulos, assinala-se uma focagem em processos materiais, mentais e verbais na prevenção da violência escolar (*como se evita...*), dando relevo ao conhecimento científico ou empírico de meios para a resolução de eventos percebidos pelos sujeitos como

⁴⁸⁹ *Público* de 5 de Março de 1999.

⁴⁹⁰ *Público* de 13 de Maio de 1999.

⁴⁹¹ *Público* de 6 de Maio de 2001.

⁴⁹² *Público* de 18 de Outubro de 2001.

⁴⁹³ *Público* de 1 de Março de 2002.

⁴⁹⁴ *Público* de 1 de Março de 2002.

violentos, no sentido de os evitar em futuras ocasiões. A modalidade “... *docentes podem fazer*”, de tipo interrogativo, perspectiva a (in)capacidade dos sujeitos agregados (*docentes*) agirem no exercício da sua profissão, em relação ao fenómeno que o leitor tem de identificar no corpo da peça.

No último exemplo, o leitor é posto perante processos verbais que o levam a interpretar como sendo a voz de um aluno pela interpelação que faz ao destinatário, a professora, usando para o efeito um tom ofensivo (*minha vaca*). Pelo uso das aspas o jornal anula-se para reproduzir directamente a fonte e estabelecer uma relação intersubjectiva entre aluno e leitor que é convocado posicionar-se em relação ao que é dito pelo falante.

Nos restantes diários foram apenas encontrados mais três títulos com similar função interpessoal o que mostra a menor presença desta estratégia discursiva na construção da relação estabelecida com o leitor e, por conseguinte, de outras vozes além do próprio jornal.

*Perdoar os crimes ou apoiar as vítimas?*⁴⁹⁵

*Concorda com a tolerância zero nas escolas?*⁴⁹⁶

*Como se pára a violência nas escolas?*⁴⁹⁷

Nestes títulos do *Correio da Manhã* e do *Diário de Notícias* assinalam-se processos mentais (*perdoar, apoiar, concordar, tolerância*), com um léxico do campo jurídico (*crimes, vítimas, perdoar*). No terceiro título o enfoque recai nas circunstâncias inconscientes que podem determinar a interrupção (depreendida pela forma verbal *pára*) do processo da violência nas escolas, enquanto fenómeno dinâmico em decurso no tempo da enunciação. Nota-se neste tópico do *Diário de Notícias*, de 3 de Fevereiro de 2002, uma estrutura semelhante a um outro do *Público*, já mencionado (*Como se evita a violência escolar?*), embora se distingam pela sua semântica. O segundo jornal emprega a forma verbal “evita” para construir uma reflexão sobre a prevenção da violência e a criação de meios para a evitar, isto em 2001. O primeiro diário opta pela expressão verbal “pára” que produz a intenção de cessar um processo em curso percebido como violento a implicar mudança no mundo das acções sociais de sujeitos não nomeados.

No título interpelativo *Atenção escolas, é Carnaval!*⁴⁹⁸ ao mesmo tempo factual (*é Carnaval*), o jornal *Público* interpela directamente a entidade escolas, personificadas, numa

⁴⁹⁵ *Correio da Manhã* de 21 de Agosto de 1998.

⁴⁹⁶ *Diário de Notícias* de 30 de Janeiro de 2001.

⁴⁹⁷ *Diário de Notícias* de 3 de Fevereiro de 2002.

⁴⁹⁸ *Público* de 9 de Fevereiro de 2002.

época precisa, o Carnaval. Esta estrutura frásica constrói duas entidades com um saber partilhado em relação a essa fase festiva propícia a processos relacionais complexos. Por um lado, as escolas, como destinatárias convocadas no discurso, que representam sujeitos anónimos, jovens e adultos. Por outro lado, o jornal, dotado de uma identidade própria, consciente e interventiva na forma como alerta aquela entidade para eventuais comportamentos dos sujeitos que exigem alguma prevenção no meio escolar. A primeira entidade é explicitamente referida e a segunda, ainda que, sem qualquer marca imediatamente visível no enunciado, é implicitamente reconstruída pelo leitor à medida que se apropria do conteúdo da matéria escrita no jornal que ele adquiriu.

Etnias e delinquência juvenil no contexto escolar

Cerca de dez títulos no período de 1998 a 2001 evidenciam fenómenos como a delinquência juvenil, a exclusão escolar/social, minorias étnicas e racismo, ligados à violência escolar e a jovens de origem africana nascidos em Portugal, usualmente conhecidos como segunda geração. A conexão entre violência e racismo nas escolas portuguesas é equacionada no *Diário de Notícias*, em 1998, numa peça intitulada *Racismo e violência na escola*⁴⁹⁹ que divulga um estudo em sociologia da Universidade de Évora. Como o título da peça exclui os sujeitos agentes e afectados por ambos os fenómenos em foco, o subtítulo alarga a semântica daquele espaço mínimo para referir que os professores são os agentes agressores que «*batem*» nas crianças africanas, a frequentar o primeiro ciclo. São conclusões de uma pesquisa académica intitulada *Famílias africanas em Portugal – estudo das representações, envolvimento e expectativas de pais e crianças no primeiro ciclo do ensino básico*, que permitiu apurar que as crianças da comunidade africana são vítimas de discriminação racial e violência física nas escolas daquele nível de ensino.

Na mesma peça do *Diário de Notícias*, pais e filhos são representados em processos verbais: *pais (...) denunciam discriminação racial; alunos dizem*. Porém, é a percepção das mães dessas crianças que se faz mais notada, na qualidade de fontes de informação a figurar na pesquisa académica que o jornal recupera como fontes de informação, citadas em discurso directo marcado pelas aspas. O tom negativo da peça é construído com base no paradigma da criança africana vítima dos maus-tratos físicos (por via da acção de bater da professora) e

⁴⁹⁹ *Diário de Notícias* de 5 de Março de 1998. Notícia desenvolvida, assinada por Cadi Fernandes a 4 colunas, com uma fotografia a 3 colunas e legenda de Arquivo com fotomontagem de Miguel Madeira. Secção Sociedade e rubrica suplementar: Estudo Crianças Africanas.

psicológicos pela discriminação em função da cor (negra) da pele. Do ângulo eleito por aquele diário resulta uma imagem negativa das escolas daquele nível de ensino e dos seus profissionais por demonstrarem processos relacionais discriminatórios que, a ajuizar pela notícia, não foram auscultados sobre esta matéria no referido estudo. O jornal também não lhes dá voz para o contraditório, limitando-se a assinalar as opiniões das mães e das crianças africanas retiradas da investigação em questão.

A etnia cigana é explicitamente referenciada no *Correio da Manhã*, em 1999, com a divulgação do estudo *Ciganos e Educação*, que incidiu na população alentejana, lançado pelo Instituto das Comunidades Educativas com organização de Mirna Montenegro. No *Público*, o mesmo tópico é tratado implicitamente no título *A vida dos nómadas explicada às crianças*⁵⁰⁰ que dá relevo ao envolvimento de crianças deste segmento social num projecto de prevenção de comportamentos violentos na sua inserção na escola. A ênfase do título *Ciganos ameaçam de morte professores*⁵⁰¹ recai em processos relacionais e verbais atribuídos a jovens de etnia cigana em forma de ameaça tendo como sujeitos afectados os professores, do que se infere conflitos entre a referida comunidade e a escola desse nível de ensino.

No título *Aulas são tabu para maioria dos ciganos*,⁵⁰² pessoas anónimas são identificadas genericamente (*para a maioria*) pela etnia *cigana*, como traço explícito de identidade. São representadas a experimentar processos mentais definidos como “*tabu*”, designação que acciona metaforicamente um sistema de interditos sociais ou culturais em relação às “*aulas*”, que remete para o universo escolar, lugar de aprendizagem de saberes institucionalizados, de não afeição para esta minoria social que tende a reger-se pelas suas próprias regras e saberes.

Com efeito, os vários especialistas da pesquisa, divulgada no *Correio da Manhã*, apuraram a pouca relação daquelas pessoas com a *escola padronizada por falta de adequação dos programas escolares aos interesses das crianças ciganas* e com dificuldade de *aceitação da disciplina e rigidez dos horários que a instituição escolar impõe*. É reconhecida a especificidade da cultura desta comunidade a quem é associado, em caixa, o atributo ‘*Barras em aritmética*’, pelo seu aproveitamento suficiente ou bom. Apresentam por

⁵⁰⁰ *Público* de 1 de Abril de 2000.

⁵⁰¹ *Diário de Notícias* de 8 de Novembro de 2000.

⁵⁰² *Correio da Manhã* de 21 de Dezembro de 1999. Notícia desenvolvida, não assinada com uma foto panorâmica de um grupo de mulheres e crianças que a legenda descreve como sendo de etnia cigana.

outro lado os *maiores índices de absentismo, insucesso e abandono escolar* por estarem em conflito com a comunidade maioritária.

O *Diário de Notícias* pela voz do Provedor dos Leitores, desvaloriza qualquer relação entre racismo e violência, tendência também sustentada por fontes do ramo da sociologia num título do *Correio da Manhã* (*Cor da pele não explica violência*),⁵⁰³ curiosamente do mesmo mês e dias muito próximos, significando um agendamento comum daquele tópico como resultado de fenómenos sociais que se faziam notar no espaço público. A asserção, em destaque no título do segundo diário, expressa em discurso indirecto, não estando demarcada pelas aspas, significa a adesão do jornal ao que é afirmado por sociólogos do ISCTE que desmistificam o estereótipo de que a violência estaria intrinsecamente relacionada com os grupos de jovens negros de segunda geração em foco nos media de então.

O desenvolvimento do texto clarifica os processos verbais (*dizem*), evidenciados no título do *Correio da Manhã*, relativos aos sociólogos do ISCTE, Luís Capucha, Paquete de Oliveira, Jorge Vala e a Luís Machado, este último autor do estudo *Luso-africanos em Portugal: nas margens da etnicidade*. A sua percepção das causas da violência em contexto nacional nega qualquer analogia com a cor da pele dos sujeitos, subentende-se a cor negra dos jovens de “segunda geração”, *os filhos dos imigrantes das ex-colónias em África que depois do 25 de Abril começaram a chegar a Portugal*, sublinha-se no corpo da peça.

Além da referência ao insucesso escolar desses jovens negros da periferia, associados a uma “*situação de dupla cultura mal integrada*” (Luís Machado), é questionada a sua ligação à delinquência juvenil, concretizada pelas agressões e assaltos às bombas de gasolina, circunstâncias que mereceram destaque em alguns media. As alegações anunciadas admitem outras causas para os comportamentos violentos dos grupos marginais que se dedicam a práticas ilícitas. É também evocado o cenário de insegurança e medo, sustentado na representação metafórica do “*espantalho da insegurança*” (Luís Capucha): os partidos da Oposição “*pediram*” a demissão do então Ministro da Administração Interna, Fernando Gomes, que “*anunciou*” o reforço policial em grande escala para a capital. Outros partidos, porém, e familiares de alunos exigem do poder político o reforço policial junto dos estabelecimentos escolares a fim de ser assegurada a protecção dos seus filhos.

A controvérsia continua em 24 e 28 de Julho de 2000. Dois textos de opinião, não contabilizados na análise de conteúdo por não tratarem directamente a violência escolar,

⁵⁰³ *Correio da Manhã* de 4 de Julho de 2000. Notícia desenvolvida, não assinada, a uma coluna.

merecem aqui menção para um melhor entendimento do debate em torno da «*legitimidade dos órgãos de comunicação social mencionarem, directa ou indirectamente, a origem étnica de um suspeito ou mesmo de alguém comprovadamente criminoso*». Esta é a questão colocada por Diogo Pires Aurélio na peça intitulada *Cidadãos, mas pretos*⁵⁰⁴ ao longo da qual explica o uso «*displicente*» no jornalismo português de expressões como «*indivíduos de raça negra*» ou «*indivíduos de origem angolana*».

Importa referir que o quadro social e temporal em que esta análise decorreu foi marcado por assaltos no comboio da linha de Cascais e às bombas de gasolina, tendo sido avançada nos media a origem étnica dos sujeitos assaltantes, referindo-se que os jovens do *gang* eram de raça africana, o que reveste discriminação racial, deontologicamente interdita aos jornalistas, que têm obrigação de não divulgar características não relevantes ou opções de uma qualquer pessoa, sublinha Jorge Wemans, a fonte jornalística escolhida por aquele Provedor do *Diário de Notícias*.

O título *O preço da modernidade*⁵⁰⁵ da peça assinada por Manuel Villaverde Cabral retoma o tópico dos assaltos às bombas de gasolina por «um grupo de jovens de origem africana» (sem fazer menção aos assaltos da linha de Cascais da peça anterior) para alargar a análise a fenómenos como a criminalidade, delinquência juvenil e a insegurança que «assola as metrópoles modernas». Considera não haver metrópole moderna sem um pluralismo étnico e cultural, marcado pela presença maciça de imigrantes – “*os outros*” – oriundos dos países pobres, com os quais as populações metropolitanas são obrigadas a viver. Como refere, à sociedade portuguesa também chegou esse pluralismo como «um problema civilizacional» que alguns conotam com os jovens de «segunda geração» sem objectivo nem esperança. O mote final da análise de Villaverde Cabral cimenta a visão política do paradigma da insegurança, uma espécie de «toque final da mudança» que desperta para uma nova sensação percebida como «uma bomba-relógio pronta a explodir» para a qual recomenda «Haja sangue-frio».

Três dias depois, o mesmo jornal (*DN*) dá continuidade às discussões da relação entre criminalidade e imigração, que alimentaram as páginas dos jornais nos dias anteriores, mas que parecem ser velhos problemas de há 500 anos com a entrada de Portugal «*na «Economia Mundial» de que foi pioneiro ao iniciar a expansão extra-europeia marítima*». Com um desenvolvimento focalizado nos trabalhos realizados pelos imigrantes africanos no período

⁵⁰⁴ *Diário de Notícias* de 24 de Julho de 2000. Peça de página inteira. Secção Provedor.

⁵⁰⁵ *Diário de Notícias* de 28 de Julho de 2000. Peça a 5 colunas e imagem. Secção Opinião.

renascentista, a peça intitulada *Criminalidade e imigração um problema com 500 anos*⁵⁰⁶ apresenta no *Lead* e na conclusão um enfoque na criminalidade que, segundo o jornal, não conseguiu ser contida nos séculos seguintes, apesar dos decretos promulgados.

O tema da delinquência juvenil relacionado com os jovens de segunda geração é analisado numa outra peça, não contabilizada na análise de conteúdo, mas que merece aqui menção para fazer notar que o *Correio da Manhã* dá voz às pessoas da comunidade africana em Portugal, as *Associações Africanas* [que] *condenam* [a] *marginalidade*,⁵⁰⁷ frequentemente associada à geração de jovens *que são portugueses de pleno direito*, sublinha a presidente da Associação Cabo-Verdiana, Alcestina Tolentino, citada em discurso directo.

A violência, delinquência juvenil, agressividade, assaltos e vandalismo assinalados no *Diário de Notícias* e no *Público* são referentes a vários contextos geográficos como Benfica, Olivais, Lumiar e no bairro da Marianas, situado entre a Parede e Carcavelos, na linha de Cascais. As diferentes proposições em discurso directo e indirecto visam reproduzir vivências trágicas com base no testemunho de distintas fontes de informação desde moradores, autoridades policiais, jovens delinquentes, professores a um sociólogo com responsabilidade camarária, naqueles bairros, e argumento de autoridade no relato dos acontecimentos.

A imagem construída é simultaneamente representativa de um cenário social, familiar e escolar com agressores e vítimas em processos relacionais conflituosos, em que imperam problemas de alojamento e insegurança resultando em várias formas de violência com expressividade no exterior e no interior da escola. A diversidade compósita do quadro social apresentado assegura visibilidade pública junto dos leitores que podem vir a sentir-se mobilizados para os problemas diagnosticados e intervirem com eficácia dentro de um determinado domínio de experiência: a aceitação da diferença, o sucesso do realojamento então em curso, e a alteração da legislação sobre os procedimentos disciplinares nas escolas onde deveriam cooperar técnicos e especialistas em matéria de relações interpessoais.

A questão étnica no *Público* resulta do enfoque na cor negra contemplada, em 2000, em três peças com uma extensão de duas páginas e uma sucessão de imagens a acompanhar os textos. Os títulos nominais da mesma edição, abaixo enunciados, constroem um clima de medo generalizado nas salas de aula das escolas do bairro das Marianas (não nomeado),

⁵⁰⁶ *Diário de Notícias* de 31 de Julho de 2000. Peça não incluída no corpus. Secção Sociedade.

⁵⁰⁷ *Correio da Manhã* de 24 de Julho de 2001. Peça não assinada, a três colunas e uma foto de grande plano a sublinhar o efeito simétrico e estático dos actores que apresentam um perfil de desânimo, entristecido, com assinatura de Manuel Moreira.

simbolicamente representado pelo atributo “negro”, de que se infere um contexto social com uma população maioritariamente negra (i)migrante.

*Violência migrante num bairro “negro”*⁵⁰⁸

*Histórias de assaltos, de fome e de tarefa nas salas de aula*⁵⁰⁹

*Medo*⁵¹⁰

Títulos, encaixados no corpo da peça do primeiro exemplo, ajudam a fabricar a representação da delinquência, estruturada numa relação antagónica entre dois grupos anónimos, definidos pela faixa etária *miúdos* ou *adolescente* e pela cor da pele (*branca, negra*). Diz-se que os *miúdos brancos passaram a andar de navalha na mochila para se defenderem dos outros, os negros*, lê-se no *Lead* relativo ao título que assinala a violência como fenómeno personalizado em trânsito (*violência migrante*), podendo estar associado a quem nele habita ou por lá vai passando

A análise crítica de Clara Viana do *Público* consente processos mentais de medo atribuídos aos moradores desses bairros descritos como (sub)mundos com *cada vez mais jovens* em processos relacionais conflituosos, comparáveis aos comportamentos dos “*meninos da rua*” das favelas brasileiras. Esta analogia entre os jovens portugueses e brasileiros contraria algumas das conexões estabelecidas na literatura que tende a identificar como principais responsáveis pelas condutas desviantes dos jovens europeus os filmes americanos que contribuem para produzir a imitação de algumas formas de vestir e agir, usando como recurso a violência.

Para apresentar medidas alternativas, a escolha da repórter do *Público* recai numa fonte não oficial, o professor José António que reconhece dificuldades em algumas escolas do Concelho. Faz notar a necessidade de participação de mais técnicos, como assistentes sociais, sociólogos, psicólogos, para *restabelecer o contacto com as famílias mais ausentes*, por um lado, e a premência de *nova legislação que tornasse mais célere os procedimentos disciplinares*, por outro lado.

A preferência da repórter vai para fontes oficiais, em discurso directo e indirecto, os autarcas Rama da Silva, da Câmara de Cascais, e David Justino, responsável na época pelo

⁵⁰⁸ *Público* de 2 de Julho de 2000. Notícia desenvolvida a 6 colunas e 2 páginas, assinada por Clara Viana, uma foto a 6 colunas com texto sobreposto. Secção destaque.

⁵⁰⁹ *Público* de 2 de Julho de 2000. Notícia desenvolvida assinada por Andreia Sanches. Secção Destaque.

⁵¹⁰ *Público* de 2 de Julho de 2000. Comentário/Análise a uma coluna e página inteira, da jornalista Clara Viana a partir de dois testemunhos em sintonia: o membro do pelouro da Habitação Social na Câmara de Municipal de Oeiras e sociólogo David Justino; e José António, professor e membro do Conselho Directivo da Escola Secundária Fernando Lopes Graça, na Parede. Secção Destaque.

pelouro da Habitação Social e que, em 2002, passou a ocupar a pasta de Ministro da Educação. O problema central da agenda política deste autarca do PSD prende-se com as condições sociais de alguns bairros mais instáveis, relacionados com o uso de armas brancas (associadas aos miúdos brancos) e armas de fogo atribuídas indirectamente aos negros (os “outros”, como é referido no *Lead*). A população vive em barracas em consequência do atraso do Programa Especial de Realojamento (PER), lançado em 1993, mas que só arrancou efectivamente em 1997.

O segundo título também nominal e genérico acentua o carácter negativo das *histórias* narradas na primeira pessoa a confirmar processos relacionais em conflito que se verificam nas salas de aula e baseados na experiência profissional e percepção de vários professores identificados. Essas fontes são reconhecidas pela idade (*65 anos*), pelo nome (*Manuela Ramos, David Nogueira, Teresa Pais*) ou ainda pelo nome das escolas onde leccionam (*Escola Secundária do Lumiar* e a de *Benfica*) ou o território (bairro) onde se situam (*Olivais*). As actividades em retrospectiva, de sujeitos não incluídos no título, são referidas pelos termos *assaltos* e *tareia* a que está associada a *fome* a indiciar um estado geral de carência, pressupõe-se dos alunos, tendo esses problemas a sua génese no exterior da escola mas que a afectam no seu interior.

Das peripécias decorridas dentro e fora da sala de aula, relatadas pelos docentes das escolas atrás nomeadas, resulta a imagem de um clima escolar fortemente negativo, o *ambiente é de tensão*, infere a repórter Andreia Sanches que assina a peça. Apesar da menção à prostituição, ao tráfico de droga, aos *gangs* e à “Escola Segura”, que é chamada ao local para limitar ou impedir a entrada desses grupos marginais na escola, é o estado de *fome* que é eleito para figurar no título, remetendo os restantes fenómenos para segundo plano. Dos três testemunhos obtidos pela jornalista, o enfoque começa por incidir nos comentários e percepção de uma docente com experiência lectiva, a julgar pela sua idade de 65 anos. As circunstâncias por si testemunhadas, num estabelecimento de ensino dos Olivais, não identificado nem nomeado, constroem processos mentais e materiais com o agente lógico “*aluno*” a afectar psicologicamente a *professora*: «*Perdemos a dignidade. Um aluno pode bater no professor, mas se o professor faz queixa tem que enfrentar uma burocracia assustadora.*»

No discurso dessa fonte, a forma verbal «*perdemos*» pressupõe um sujeito plural (“*Nós*”) que remete para pessoas anónimas agregadas no termo “professores”, a assinalar

uma perda que a falante designa pelo vocábulo *dignidade*. A sua escolha recai numa qualidade moral que pode significar respeitabilidade, autoridade, um princípio ético relativo à docência enquanto à prática profissional. A semântica do verbo *perder* indicia que aqueles sujeitos se sentem privados dessa qualidade moral (*dignidade*) que possuíam antes, num passado pressuposto que, deste ponto de vista, seria mais dignificante para estas pessoas.

Uma outra afirmação da professora distingue-se pela formulação de duas probabilidades que constroem actos e acontecimentos não concretizados no tempo da enunciação. No seu discurso conjugam-se parâmetros linguísticos tais como a modalidade e a probabilidade. A primeira realiza-se pela referência à acção material atribuída ao aluno (*pode bater*), tendo como alvo o professor. Omite-se nesse processo relacional a possibilidade do professor poder bater no aluno. A escolha da falante recai depois em experiências verbais e mentais atribuídas ao sujeito genérico *professor*, empregando uma condição (*se o professor faz queixa*) e a respectiva consequência (*tem que enfrentar uma burocracia assustadora*). Acentua-se a personalização da *burocracia*, carregada de negatividade (*assustadora*) e a apreensão sentida por aqueles que decidam participar dos alunos.

A peça intitulada *Medo*, a que segue o subtítulo *Nascimento de uma cultura*, é construída com base no poder de cognição de duas fontes eleitas, o sociólogo David Justino e o professor José António, para expressarem a sua percepção negativa das circunstâncias enunciadas na peça que parte de duas questões essenciais levantadas pela repórter Clara Viana:

- *O que acontece, então, quando a família, e depois também a escola, deixam de funcionar?*
- *O que sucede aos jovens que crescem no meio desta avaria geral do sistema primário de enquadramento?*

Ambas as fontes, cada uma com a sua experiência profissional, reconhecem alguns factores sociais e escolares comuns nos bairros das Marianas, Madorna e Penedo, onde vive a segunda geração de imigrantes dos PALOP e fica a Escola Secundária Fernando Lopes Graça que recebe os jovens, brancos e negros, os primeiros com medo dos segundos. É aos brancos que é atribuída a aquisição de *armas para se defender*. E não só navalhas, do que se infere a obtenção de outro tipo de armas, além de navalhas, embora não especificada a sua natureza.

Paralelamente aos temas da marginalidade e da delinquência, também obtêm visibilidade a *exclusão* social e o *racismo* em dois títulos do *Diário de Notícias*, de 2001, abaixo apresentados, resultando o último de processos verbais atribuídos aos alunos da Escola do Restelo. A expressão “racismo” permite a interpretação de que a violência na instituição escolar, genericamente referenciada, estaria relacionada com as diferenças raciais da população escolar dado que na altura a discriminação racial radicava uma relação entre brancos e negros nem sempre pacífica no contexto social e, por consequência, também no contexto escolar.

O título nominal de 1 de Março de 2001 acentua traços de identidade de sujeitos anónimos, afectados, e referenciados pela faixa etária, nacionalidade subentendida, e a sua posição familiar (*jovens da segunda geração, filhos de imigrantes*). Ainda hoje, 10 anos depois (1998-2008), embora votada ao silêncio nos media, por força do cumprimento dos estatutos que impedem a menção de atributos relativos à raça, essa relação permanece controversa, de difícil aceitação das diferenças culturais e comportamentais. A complexa integração de alguns jovens mais problemáticos na orgânica escolar, nomeadamente na aprovação e cumprimento de regras definidas para todos, nas formas de vestir, entre outros factores.

*Alunos dizem existir racismo na escola do Restelo*⁵¹¹

*Segunda geração excluída*⁵¹²

Em 2002, é feita referência genérica a sujeitos agregados na categoria *minorias*, no título nominal *Ditadura das minorias*,⁵¹³ a deixar antever a complexidade dos processos relacionais entre pessoas de grupos minoritários em contraposição aos grupos majoritários. A actividade dos primeiros é percebida como despotismo (*ditadura*) sobre outras pessoas também agregadas que o leitor é levado a construir implicitamente na categoria “maiorias” que o espaço do título deixa pressupor. Dessa relação resulta uma construção simbólica percebida como negativa pela forma autoritária e unidimensional como se processa a acção do conjunto dos sujeitos agregados sob a designação de “gang”.

Combate à criminalidade juvenil organizada – os gangs

⁵¹¹ *Diário de Notícias* de 23 de Janeiro de 2001.

⁵¹² *Diário de Notícias* de 1 de Março de 2001. Notícia desenvolvida a 4 colunas, assinada por Elsa Costa e Silva, com uma foto a 3 colunas de José Carlos Carvalho e legenda. Secção Educação.

⁵¹³ *Jornal de Notícias* de 30 de Setembro de 2002.

A imagem construída, a partir dos títulos e sumários de primeira página, em torno da crescente ascensão de um tipo de agrupamento de pessoas, nomeadas pelos traços atributivos de *delinquentes* e *criminosos*, é anunciada em 1998, no título '*Gangs*' ganha força⁵¹⁴... enquanto a restante criminalidade diminui, refere-se no respectivo sumário. Essa percepção consciente da *força* que os *gangs* estavam a ganhar na altura, e reassumida em 2001 no título: *Disparo nos 'gangs' de jovens*,⁵¹⁵ marca a continuidade de um processo anterior mas com maior intensidade. Inferem-se mais acções materiais criminosas, algumas das quais com armas brancas e de fogo que acabam por ser levadas por jovens problemáticos para dentro dos recintos escolares.

O fenómeno dos *gangs*, como categoria social para designar grupos de jovens com idades e organizações variáveis, é objecto de estudo reportado pelo *Correio da Manhã* em Maio de 2001, com chamada de primeira página e sumário a referirem a importância dos números oficiais (*cerca de 8 600 delinquentes em grupos organizados*). Esta representação dos jovens portugueses organizados em grupos (*gangs*), e participantes em processos materiais que lhes conferem atributos de delinquentes, foi questionada, como se viu, pelos autores Leonardo e Pereira (1998), tendo defendido na altura que em Portugal esses grupos não apresentavam uma estrutura organizativa que pudesse conferir-lhes o estatuto de *gang*.

A promoção do termo *gang*, sendo um estrangeirismo, também grafado *gangue*, no *Jornal de Notícias* (na manchete de 21 de Junho de 2002), está mais presente no *Correio da Manhã*, no período em estudo, que nos outros três diários. Na situação relativa a 1998, embora apenas referidos em sumário, os participantes no processo em causa são, por um lado, *alunos mais jovens* na qualidade de sujeitos lógicos colectivos simultaneamente *activos* e *passivos* (*Cresce agressividade entre alunos mais jovens*) em circunstâncias de *agressividade* mútua, apresentada num processo de crescimento. Por outro lado, o segundo grupo de participantes na actividade de combate à violência nas escolas é a *polícia* referida num processo material e actos de prevenção (*reforça meios*) do que se infere uma actividade de combate à violência e agressividade.

O dinamismo da acção hiperbolizada no título *Mega-operação caça assassinos de vigilante*⁵¹⁶ de uma escola *pressupõe* o aparato policial que envolve a prisão de um agente plural definido como assassino do vigilante de uma escola anónima do Barreiro. Esse agente

⁵¹⁴ *Correio da Manhã* de 3 de Dezembro de 1998. Manchete.

⁵¹⁵ *Correio da Manhã* de 26 de Maio de 2001. Manchete seguida da referência a números oficiais.

⁵¹⁶ *Correio da Manhã* de 20 de Janeiro de 2000.

agregado é designado pelo atributo *assassinos* também no título nominal *Assassinos de vigilante nas mãos do tribunal*⁵¹⁷ que garante o anonimato daquele sujeito no estado de afectado. A metáfora *nas mãos do tribunal* remete para o processo de julgamento em curso daquele agente.

Este mesmo evento é também noticiado pelo *Diário de Notícias* mas apenas em Março de 2001, cerca de um ano após o *Correio da Manhã* ter anunciado a operação da GNR que levou à prisão dos elementos do *gang* envolvido no assassinio do referido vigilante. Naquele diário é dada preferência à cobertura da condenação judicial dos jovens: *Jovens condenados pela morte de guarda-nocturno*,⁵¹⁸ que no segundo jornal estão reunidos como pessoas *agregadas* num *gang* que levou à morte do referido vigilante.

No tratamento deste caso, o *Diário de Notícias* suprime o termo *gang*, nome colectivo agregador dos jovens agentes da acção de matar e pacientes quando condenados. Verifica-se, no entanto, o uso desse mesmo vocábulo (*gang*) para se referir a um outro evento que teve lugar no espaço geográfico de Vila do Conde de que resultou na sua detenção pela PSP. À excepção do *Jornal de Notícias*, foi encontrada em primeira página pelo menos uma menção à figura colectiva *gang* nos restantes diários, para significar um padrão dominante de actuação em grupo dos jovens a resultar em processos-crime, quando detidos e julgados.

Nos títulos que se seguem, dá-se o reconhecimento do aumento de comportamentos percebidos como crimes, segundo o paradigma da criminologia, nos jovens definidos pela sua faixa etária de *menores de 16 anos*. A designação permite inferir uma escolaridade obrigatória, nas diferentes formas de violência (genérica ou psicológica quando se faz uso explícito do termo *terror*), agressividade, indisciplina, crime contra a propriedade na forma de furto (*roubos*):

*Crime aumenta nos menores de 16*⁵¹⁹

*Dez mil jovens vivem do crime*⁵²⁰

A manchete *Viagem ao interior dos 'gangs' da Grande Lisboa*⁵²¹ do *Público*, com título nominal, prepara o leitor para uma viagem em forma de reportagem a locais representados como problemáticos e sugestivos de algum perigo, como assevera o antetítulo

⁵¹⁷ *Correio da Manhã* de 20 de Janeiro de 2000.

⁵¹⁸ *Diário de Notícias* de 27 de Março de 2001.

⁵¹⁹ *Correio da Manhã* de 31 de Janeiro de 2000.

⁵²⁰ *Correio da Manhã* de 22 de Novembro de 2002.

⁵²¹ *Público* de 2 Julho de 2000. Manchete sobreposta numa foto a 3 colunas de página inteira a preparar a leitura de um conjunto de reportagens em forma de viagem.

Reportagens nas zonas-problema. Os leitores são construídos implicitamente como passageiros convidados a visitar um mundo oculto, recôndito ou clandestino de sujeitos jovens organizados em gangs, vocábulo colectivo no plural que carrega um tom pejorativo e negativo pela associação semântica ao crime e a actos de vandalismo dos grupos de jovens.

Na personalização deste grupo de pessoas, os três jornais, ao optarem pela etiqueta *gang* para categorizarem sujeitos do mundo material e predicar os seus atributos, projectam uma representação social construída com base na cognição e percepção de actividades e comportamentos observados para que sejam interpretados de acordo com um esquema de valores e não de entidades directamente percebidas ou referenciadas. A categorização discursiva, na atribuição de nomes às coisas, pessoas ou estados que ajudam a estabelecer fronteiras e relações, é entendida por Fowler (1991:93) como prática *discriminatória* que afecta os sujeitos individuais em termos do grupo a que pertencem, resultando estereótipos que a cultura convencionalmente atribui a um dado grupo de pessoas, como se verifica com a agregação dos jovens em grupo/*gang*, frequentemente em analogia com a condição étnica ou origem cultural de algumas franjas sociais.

As armas como mecanismo para a prática do crime

Na relação com o contexto americano, relativamente ao qual se fez notar a ênfase jornalística no fácil acesso às armas de fogo para a prática de crimes na escola, factor que originou do outro lado do Atlântico um debate social e político alargado, entre *nós*, a problemática das armas de fogo é pouco significativa. Não constitui tema de debate com visibilidade social, segundo o ângulo de análise jornalística para o período em estudo.

No cômputo global dos títulos, foram apreciadas no ano de 2000 duas chamadas de primeira página do *Público*, que dão visibilidade a processos materiais personificados (*tiro Isqueiros-navalha*), com supressão, no primeiro caso, do tipo de arma usada e dos intervenientes no processo conjecturável num futuro incerto, inferindo-se todavia ser uma arma de fogo. No segundo caso, são construídos acontecimentos que actuam sobre os alunos e polícias, com exclusão dos agentes responsáveis pelo acto.

*Tiro em escola pode ir a tribunal*⁵²²

*Isqueiros-navalha armam alunos e surpreendem polícias*⁵²³

⁵²² *Público* de 18 de Maio de 2000.

⁵²³ *Público* de 29 de Maio de 2000. Manchete.

A tentativa de assassinato reportada obtém visibilidade no *Jornal de Notícias* em Janeiro e Março de 1999 com um evento no local de Esgueira que origina dois títulos, com estrutura semelhante embora em datas diferentes:

*Aluno de Esgueira tenta imolar colega*⁵²⁴

*Aluno de Esgueira vai mudar de escola*⁵²⁵

No primeiro tópico, os sujeitos agente e afectado são ambos alunos e colegas numa escola do local de Esgueira, sendo-lhes atribuídos processos relacionais percebidos como tentativa de *imolação*, o que poderá enquadrar-se no que a literatura designa por *bullying*, ou seja, a violência entre pares, como se viu na primeira parte deste trabalho. O título de Março, a assinalar a continuidade da cobertura jornalística de Janeiro, informa sobre a resolução administrativa para aquele acto, moral e legalmente condenável, decorrente da actividade do aluno/agente de Esgueira. Os traços linguísticos do segundo tópico deixam prever a actividade de uma pessoa (*aluno*) a decorrer num futuro próximo (*vai mudar*), por isso mesmo ainda não experimentada, em consequência do seu comportamento anterior (*tenta imolar colega*).

Note-se que à luz do Decreto-Lei nº 270/1998⁵²⁶, então em vigor, a suposta mudança de estabelecimento de ensino, prevista no título de Março, faz eco da medida educativa disciplinar *f) Transferência de escola*, por incumprimento de dever, nos termos do nº 1 do artigo 12º. Ainda de acordo com a mesma legislação, a referida medida educativa disciplinar só podia ser aplicada ao aluno abrangido pela escolaridade obrigatória, com idade não inferior a 10 anos, e quando lhe estivesse assegurada a inscrição e frequência noutro estabelecimento de ensino da mesma localidade ou localidade contígua, servida de transporte público ou escolar.

Assim, a mudança de escola prevista para o aluno de *Esgueira*, com supressão das causas e das pessoas que determinaram essa medida disciplinar implica que o leitor, atento e fiel à agenda do *Jornal de Notícias*, recupere, pelo accionar de sua memória pessoal, o valor

⁵²⁴ *Jornal de Notícias* de 27 de Janeiro de 1999.

⁵²⁵ *Jornal de Notícias* de 16 de Março de 1999.

⁵²⁶ De acordo com o Decreto-Lei nº 30/2002, que mais tarde veio revogar o anterior Decreto-Lei de 1998, a transferência de escola constitui uma medida disciplinar preventiva e de integração. Aplica-se a alunos em idade não inferior a 10 anos que desenvolvam comportamentos passíveis de serem qualificados como infracção disciplinar muito grave, notoriamente impeditivos do prosseguimento do processo de ensino e aprendizagem dos restantes alunos da escola. O nº 1 do 32º Artigo tipifica a transferência de escola como medida cautelar destinada a prevenir esta situação e a proporcionar uma efectiva integração do aluno na nova escola, se necessário com recurso a apoios educativos específicos.

semântico do título de Janeiro sobre a tentativa de imolação de um aluno, tendo como agente um seu colega de escola mantidos ambos no anonimato.

No mês a seguir, o *Jornal de Notícias* reporta um novo caso local, decorrido na cidade de Fafe, no Norte do país. O título assertivo *Um rapaz esfaqueado no recreio de escola*⁵²⁷ evoca uma acção já decorrida em que é apenas referenciado o sujeito passivo (*um rapaz*), vítima de um agente lógico activo (aquele que esfaqueia) suprimido no título, mas que a progressão do texto representa como sendo um aluno da mesma escola. A ênfase recai na representação do local (*no recreio de escola*), palco de processos relacionais e comportamentais entre os sujeitos, com consequências físicas explícitas (pelo participio passado *esfaqueado* e com supressão do verbo auxiliar *ser*) para um *rapaz*.

Vandalismo e furtos como práticas criminosas

As práticas classificadas sob a designação *vandalismo* ou *assaltos* são referidas em 1998, retomadas em 1999 (3 títulos) com continuidade em 2000 para acentuar a actividade dos agentes lógicos que atinge os bens materiais da instituição escolar. Os sujeitos activos podem ser *crianças/alunos* que fazem recair a sua acção sobre um estabelecimento de ensino do primeiro ciclo (designados *escolas primárias*), a testemunhar pelo título *Escolas primárias foram vandalizadas*,⁵²⁸ referenciadas, neste caso, como sendo do local de *Serzedelo*.

*Escola da Paiã furtada e vandalizada*⁵²⁹

*Duas crianças vandalizaram escola básica de Serzedelo*⁵³⁰

*Primária assaltada duas vezes num mês*⁵³¹

*Assaltos às escolas estão a diminuir*⁵³²

No *Correio da Manhã*, títulos de 1999, 2000 e 2001 enfatizam um clima de instabilidade construído com base no léxico *ameaça*, *terror*, *em risco* a avultar processos mentais experimentados pelos sujeitos (não incluídos, à excepção das *crianças*) na sua participação ou percepção de comportamentos violentos.

⁵²⁷ *Jornal de Notícias* de 24 de Abril de 1999.

⁵²⁸ *Jornal de Notícias* de 2 de Dezembro de 1999.

⁵²⁹ *Correio da Manhã* de 1 de Dezembro de 1998.

⁵³⁰ *Jornal de Notícias* de 11 de Maio de 1999.

⁵³¹ *Correio da Manhã* de 18 de Dezembro de 1999.

⁵³² *Correio da Manhã* de 5 de Julho de 1999.

*Violência ameaça escolas*⁵³³

*Alunos fecham escola na Parede*⁵³⁴

*Aluno queixa-se de professor à polícia*⁵³⁵

*Protecção Civil quer ensinar segurança nas escolas*⁵³⁶

5. A importância dos números da violência escolar

A linguagem dos números constitui elemento de valorização nos quatro jornais, quer pelo recurso gráfico a caixas fazendo referência objectiva a dados estatísticos, obtidos junto de fontes oficiais, tais como PSP, GNR ou Gabinete de Segurança do Ministério da Educação, do contexto internacional, quer pelo encaixe, no corpo das peças, dessas mesmas estatísticas. Outras informações numéricas têm como finalidade quantificar aquilo que é dificilmente quantificável. Esses dados são conseguidos em estudos divulgados pelos media, muitas vezes acusados de vivamente se interessarem por este tipo de recurso (Debarbieux, 2006) que tem como finalidade tornar a história mais visível e mais próxima dos leitores, sublinha Nelkin (1989, citado por Ponte, 2004:94). Admitindo-se as chamadas “cifras negras” e diferenças substanciais na medição do fenómeno, não falando nos “filtros” que operam antes da comunicação às autoridades policiais, é assumida a pouca fiabilidade das estatísticas oficiais.

As peças com referências estatísticas à violência escolar, no texto ou em caixas, ascende a 31,90% (248) no total, comparativamente aos 68,08% (529) de peças em que não se verifica qualquer informação com configuração quantitativa do fenómeno. A tabela 16 mostra preferência por uma representação numérica em texto nos quatro diários, com um total de 216 peças, sendo mais significativa no *Público* (70) e no *Diário de Notícias* (63) em comparação como o *Correio da Manhã* (51) e o *Jornal de Notícias* (32), em relação à figuração em caixa (32 peças no total) menos expressiva no geral, embora ligeiramente mais perceptível no último diário. São os dois primeiros jornais que revelam maior volume de peças em ambas as categorias (76 no *Público* e 71 no *Diário de Notícias*) no cotejo com os dois outros diários (59 no *CM* e 42 no *JN*).

⁵³³ *Correio da Manhã* de 11 de Junho de 1999.

⁵³⁴ *Correio da Manhã* de 27 de Janeiro de 2000.

⁵³⁵ *Correio da Manhã* de 7 de Março de 2002.

⁵³⁶ *Correio da Manhã* de 16 de Novembro de 2001.

Tabela 16: Estatísticas em texto e caixa

Estatística / Ano	JORNAL								TOTAL	
	Público		Diário de Notícias		Correio da Manhã		Jornal de Notícias			
	Texto	Caixa	Texto	Caixa	Texto	Caixa	Texto	Caixa	Texto	Caixa
1998	3	-	5	-	5	-	8	-	21	-
1999	7	2	21	1	7	1	8	2	43	6
2000	22	1	17	1	13	3	11	2	63	7
2001	21	2	13	3	13	1	2	2	49	8
2002	17	1	7	3	13	3	3	4	40	11
TOTAL	70	6	63	8	51	8	32	10	216	32

Nos exemplos que se seguem, o traço comum mais emergente nos quatro diários resume-se ao especial enfoque na quantificação objectiva da informação reportada, desde a contagem de pessoas, ocorrências e anos relativos à faixa etária dos alunos (dos 10 aos 15 anos) ou duração da pena judicial estipulada (111 anos de prisão). A quantificação dos sujeitos oscila entre valores específicos a que está associado o seu estado de vítima (*13 feridos, dois mortos, 17 pessoas*), de agente criminoso (*dez mil jovens vivem do crime*) e papel social definido pela função social ou profissional (*15 colegas, estudante, aluno*) que pressupõem processos relacionais entre grupos da mesma faixa etária ou de adulto e jovem, inseridos num espaço explícito ou implícito, que serve de palco para os eventos reportados (*liceu, escolas*).

*Jovens matam 15 colegas em liceu dos Estados Unidos*⁵³⁷

*Tiroteio em escola dos EUA faz dois mortos e 13 feridos*⁵³⁸

*Jovem mata 17 pessoas numa escola alemã*⁵³⁹

*Dez mil jovens vivem do crime*⁵⁴⁰

*Indisciplina é mais grave dos 10 aos 15 anos*⁵⁴¹

⁵³⁷ Público 22 de Abril de 1999. Antetítulo da chamada de primeira página com o título *Seria possível em Portugal?*

⁵³⁸ Público de 6 de Março de 2001. Notícia a três colunas, assinada pela repórter em Nova Iorque, Ana Gomes Ferreira. Secção Sociedade.

⁵³⁹ Público 27 de Abril de 2002.

⁵⁴⁰ Correio da Manhã de 22 de Novembro de 2002.

⁵⁴¹ Diário de Notícias de 9 de Setembro de 2002. Manchete.

*Indisciplina é mais frequente no básico*⁵⁴²

*Violência na escola afecta mais alunos*⁵⁴³

*Mais roubos e violência escolar*⁵⁴⁴

*PP quer penalização a partir dos 14 anos*⁵⁴⁵

O agente individual ou colectivo e os afectados (*colegas, pessoas, alunos*) pelas circunstâncias são normalmente agregados na maior parte dos títulos, em que dá também, no caso dos alunos, uma especificação definida por expressões como criança, jovem, adolescente que resultam na interpretação genérica dessas pessoas. A delimitação da faixa etária faz-se, por vezes pela menção mais específica a idades intermédias (*dos 10 aos 15 anos, a partir dos 14 anos*). No *Correio da Manhã*, por exemplo, a quantificação específica *dez mil jovens* refere um número extraordinário de jovens que vivem do crime, num processo de permanente criminalidade a que não está alheio um padrão de comportamento desviante que produz vezes consecutivas (*dia sim dia não*) a destruição de bens materiais da instituição como é evidenciado no título *Escola básica vandalizada dia sim, dia não*.⁵⁴⁶

As estratégias discursivas no título *Milhares de professores britânicos precisam de ajuda para combater o “stress”*⁵⁴⁷ enfatizam valores hiperbolizados (*milhares*) na representação do número de professores britânicos que necessitam de ajuda, segundo um vasto inquérito conduzido em 2000 sobre estes profissionais ingleses. Procurando reproduzir alguns dados dessa inquirição realizada no universo anglo-saxónico, o *Público* revela no sumário a quantidade de docentes incluídos na amostra (*200 mil professores*), sublinhando, no desenvolvimento do texto, os *três milhões de dias de baixa num ano* a que recorrem esses profissionais. Refere igualmente que *50 mil sofriam de ansiedade aguda por causa das inspecções governamentais, 85 mil tinham sido agredidos por alunos e 58 mil afirmavam ter de lidar com pais agressivos*, acrescentando-se ainda que *cerca de metade dos entrevistados disseram que provavelmente iriam abandonar a profissão nos próximos cinco anos*.

A própria imagem que acompanha a peça jornalística daquele jornal ajuda a construir uma representação quantitativa dos fenómenos identificados a partir do referido inquérito.

⁵⁴² *Diário de Notícias* de 9 de Setembro de 2002. Notícia desenvolvida a 5 colunas, com assinatura de Maria José Margarido. Secção Sociedade e rubrica especial “Ensino - Regresso às aulas”.

⁵⁴³ *Jornal de Notícias* de 2 de Fevereiro de 2002. Notícia desenvolvida a 3 coluna, não assinada.

⁵⁴⁴ *Diário de Notícias* de 2 de Fevereiro de 2002. Notícia desenvolvida a 4 colunas, assinada por Maria José Margarido, com uma fotografia de Arquivo, e legenda.

⁵⁴⁵ *Jornal de Notícias* de 16 de Agosto de 2000.

⁵⁴⁶ *Correio da Manhã* de 4 de Maio de 2001. Notícia da Delegação de Leiria, assinada por Cláudio Garcia.

⁵⁴⁷ *Público* de 28 de Dezembro de 2002. Notícia construída a partir da matéria reportada pelo jornal *The Guardian*, assinada por Max Daly. Secção Educação.

Uns algarismos de 1 a 4, inscritos num quadro colocado de frente para a objectiva, ao lado do qual se exhibe um relógio desregulado, estão seguidos de reticências parecendo sugerir, no conjunto, um estado infundável de extrema ansiedade e medo, com a professora escondida atrás da secretária a mostrar uma bandeira branca, colocada numa vara, por cima de uma granada com o rastilho em chama prestes a explodir. A imagem construída a partir dos dados do estudo inspira instabilidade, num clima de medo e ameaça produzido na relação pedagógica da sala de aula, cujos agentes (alunos), embora não incluídos, são recuperados pelo leitor na presença de um quadro preto, representativo do espaço dessa relação.

Milhares de professores britânicos precisam de ajuda para combater o “stress”

Cerca de 200 mil professores ingleses e do País de Gales dizem-se afectados pelo “stress”. Milhares adoecem, muitos precisam de ajuda. O futuro pode estar numa experiência levada a cabo em Londres, numa escola secundária, onde há uma conselheira para apoiar os profissionais com problemas *Por Max Daly*

“Não voltes a falar com ele, se não mata-te”, lia-se na carta anónima. “Já o vi atirar-se a outras raparigas e sei que ele tem uma relação especial contigo, mas ele é meu. Se lhe mostrares esta carta, morrerás.” Danny, um bem-parecido professor de História de 24 anos que exerce há cerca de dois anos numa escola secundária, situada no centro de Londres, ficou petrificado.

A carta, que o colocava no centro de um triângulo amoroso imaginário, tinha sido deixada no caddy de uma das suas alunas, uma rapariga de 16 anos, que decidiu mostrá-la.

“Fiquei bastante assustado”, diz Danny. “Foi como se tivesse levado um soco no estômago. Pensei: será que parece que ando a seduzir as minhas alunas?” Resolveu contar o caso ao director da escola, que por sua vez ordenou à aluna que escrevesse a carta que se afastasse do professor. Como medida de precaução, Danny achou que o melhor mesmo seria distanciar-se do resto dos seus alunos.

“Fiquei confuso. Estava nervoso por ter de entrar na sala de aulas. A carta fez-me sentir inseguro sobre as minhas atitudes e também me senti mal em relação à rapariga”, conta.

Danny acabou por recorrer à ajuda da conselheira da escola, Sara Elvin — uma das poucas profissionais do género, no Reino Unido, que trabalha não só com os alunos do estabelecimento de ensino, mas também com os professores com problemas de “stress”.

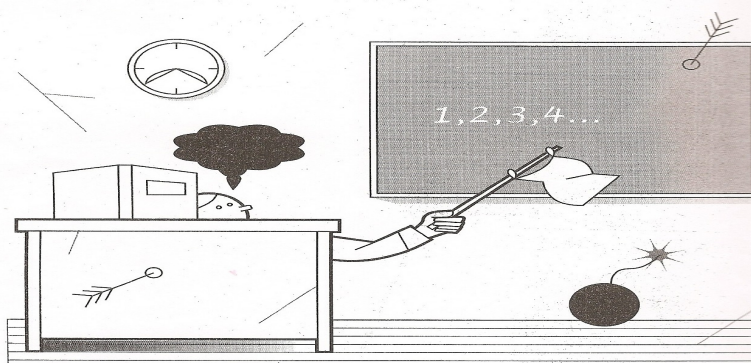
Elvin acalmou-o. Explicou-lhe que este tipo de cartas são uma forma vulgar de comunicação entre as raparigas; a diferença é que tinham resolvido mostrá-la. Ele não tinha feito nada de errado. Para Danny, estas sessões de aconselhamento foram “essenciais” para lidar com a situação.

Semanalmente, e durante a hora do almoço, Elvin, uma antiga directora de escola, recebe os professores que precisam dela. As dificuldades que vêm na escola são muitas e de diferentes tipos. Isto para além dos problemas de foro pessoal.

“No ensino, os problemas tomam uma dimensão mais ampla, porque se está exposto, temos muitas pessoas a observar-nos”, explica. “Num escritório pode-se estar a chorar num bocadinho, mas, se se está numa sala de aula, não se pode fazer isso, está-se completamente preso. O ensino não é o género de profissão que se pode exercer, quando não nos sentimos bem”, diz Elvin.

Três milhões de dias de baixa num ano

A necessidade de aconselhamento para



“No ensino, os problemas tomam uma dimensão mais ampla, porque se está exposto, temos muitas pessoas a observar-nos. Num escritório pode-se sair e chorar um bocadinho, mas, se se está numa sala de aula, não se pode fazer isso, está-se completamente preso”

Um vasto inquérito sobre os professores em Inglaterra e País de Gales, conduzido em 2000, detectou que 200 mil docentes sentiam “stress” devido aos horários excessivos

“Temos dias constantes de

pelo Departamento de Educação e Competências (DfES) britânico, também providencia aconselhamento pessoal.

Segundo Elvin, é um facto que um vasto número de professores mostram sintomas de “stress”, tais como irritabilidade, insónia e fadiga. Mas não só: “O ‘stress’ enfraquece o sistema imunitário. Os docentes estão expostos a muitas pessoas e a muitos germes, e apanham doenças”, explica Elvin. O DfES calcula que em 2000-2001 os cerca de 400 mil professores britânicos faltaram quase três milhões de dias por motivos de doença.

Um vasto inquérito sobre os professores em Inglaterra e País de Gales, conduzido em 2000, detectou que 200 mil sentiam “stress” devido aos horários excessivos, mais de 50 mil sofriam de ansiedade aguda por causa das inspecções governamentais, 86 mil tinham sido agredidos por alunos e 58 mil afirmavam ter de lidar com pais agressivos. Cerca de metade dos entrevistados disseram que provavelmente iriam abandonar a profissão nos próximos cinco anos.

“Vejo pessoas a sofrer porque são intimidadas pelos colegas”, diz Elvin. “É difícil produzir resultados quando

diato. Sentiu-se desprotegida.”

Recentemente, o DfES publicou “Fitness to Teach”, um guia para as escolas saibam como reconhecer e lidar com professores stressados. Mas Elvin afirma que muitos dos centos têm pouca ou nenhuma ajuda. Eammon O’Kane, secretário-geral do maior sindicato de professores no Reino Unido, o NASUWT, acredita, no entanto, que a criação de gabinetes de aconselhamento, como o de Elvin, é um passo muito positivo. “O que se está a fazer aqui, onde os professores podem falar com alguém que respeita quem podem relacionar-se, é bastante impressionante”.

Quase metade dos dez professores que procuraram Elvin durante a semana fazemo por causa de assuntos pessoais — Felicity, ensinava religião há anos e recorreu a Elvin, quando lhe diagnosticado cancro em fase terminal. Apesar dos efeitos dos tratamentos de quimioterapia, estava determinada a dar aulas até ao fim do ano lectivo.

Poucos funcionários sabiam do estado, enquanto os alunos elogiavam a sua coragem. Mas ela era incapaz de trabalhar e, assim, estava a ser

Figura XII: Público 28-12-2002

Entre as conclusões da análise de conteúdo, além da apreciação quantitativa da violência escolar, com base em dados estatísticos, também se fizeram notar apreciações qualitativas tais como uma violência «baixa/média», com oscilações entre um «aumento» ou «diminuição» dos valores apurados oficialmente. São indicadores de uma maior frequência dos fenómenos, num nível de ensino específico, entre alunos do sexo masculino que são «mais vezes» punidos, comparativamente às alunas.

Os títulos que seguem têm em comum a presença do verbo «aumentar», ora no tempo presente (*aumenta, aumentam*), ora no pretérito perfeito (*aumentou*), para situar os dados estatísticos da criminalidade, violência e indisciplina de um tempo já decorrido. A partir do conceito de *anáfora*, desenvolvido por Oswald Ducrot e Tzvetan Todorov (1972), José Rebelo (2002:50) explica que «esse movimento para trás, esse recurso ao saber anterior (...) fixa o quadro memorial de elementos necessários à compreensão da informação nova».

*Aumentam crimes de gangs e jovens*⁵⁴⁸

*Criminalidade aumentou mais de 63% no último ano lectivo. Ministério da Administração Interna diz que vai reforçar vigilância*⁵⁴⁹

*Crime aumenta nos menores de 16*⁵⁵⁰

*Violência aumenta nas escolas*⁵⁵¹

*Crimes nas escolas aumentam 63 por cento*⁵⁵²

*Crimes aumentam 63 por cento*⁵⁵³

*Aumentaram os crimes nas escolas registados pela PSP*⁵⁵⁴

*Nove em cada dez professores afirmam que a indisciplina aumentou nos últimos anos*⁵⁵⁵

*Gangues aumentam violência na escola*⁵⁵⁶

Na medição quantitativa dos comportamentos problemáticos dos sujeitos do contexto escolar, da responsabilidade de fontes policiais, como a PSP e a GNR, são perceptíveis títulos que anunciam de forma renovada o «*aumento*» dos crimes nas escolas. Esse agravamento, em alguns casos, medido em termos percentuais (*60 a 63 por cento de ocorrências*) implica uma análise comparativa anafórica dos valores contabilizados regularmente pela PSP. Nos segmentos em que o verbo aparece no presente (*aumenta, aumentam*), a interpretação permite inferir a continuidade e crescimento dos fenómenos anunciados, numa dinâmica atribuída a entidades abstractas, entre as quais se situa a

⁵⁴⁸ *Correio da Manhã* de 3 de Dezembro de 1998. Notícia desenvolvida, assinada por Carlos Tom.

⁵⁴⁹ *Jornal de Notícias* de 4 de Dezembro de 2000. Subtítulo, relativo ao título, *Escolas inseguras*, e ao antetítulo, *Violência estudantil*. Notícia da Agência Lusa, a 4 colunas e quadro de estatísticas, assinada por Alice Carneiro, com uma foto assinada por Manuel Correia. Secção Sociedade.

⁵⁵⁰ *Correio da Manhã* de 31 de Janeiro de 2000. Manchete.

⁵⁵¹ *Diário de Notícias* de 22 de Janeiro de 2000.

⁵⁵² *Público* de 4 de Dezembro de 2000.

⁵⁵³ *Correio da Manhã* de 2 de Outubro de 2000. Notícia assinada por Carlos Tomás e três fotografias legendadas.

⁵⁵⁴ *Público* de 26 de Abril de 2001. Notícia desenvolvida a 4 colunas, assinada por Andreia Sanches, e uma fotografia assinada por Miguel Madeira, com dados estatísticos da GNR e da PSP em caixa.

⁵⁵⁵ *Público* de 12 Maio de 2002. Notícia desenvolvida, assinada por Andreia Sanches, com uma foto assinada por Carlos Lopes. Secção Destaque e alargamento num “Inquérito em escolas de todo o país”.

⁵⁵⁶ *Jornal de Notícias* de 21 de Junho de 2002. Manchete.

violência que pode ser de natureza criminal e sujeita a enquadramento legal. Como forma de desvalorização dos indicadores que apontam para um aumento da violência escolar, a perspectiva policial, segundo o então comissário Pires Leonardo (2004), enfatiza um balanço positivo do Programa “Escola Segura” que, deste ponto de vista, desencadeou uma maior *visibilidade da violência nas escolas em virtude de haver mais proximidade de agentes que registam mais denúncias*, lê-se no texto correspondente ao título *Violência não aumentou mas sim a sua visibilidade*.⁵⁵⁷

O tópico da “visibilidade” é retomado pelo *Público* quatro dias depois numa peça da jornalista Isaltina Padrão que propõe duas leituras da percepção da insegurança e violência nas escolas, ambas reportadas em discurso indirecto e representativas de duas entidades públicas, uma fonte policial e uma fonte sindical. A PSP, pela voz singular de Pires Leonardo, defende que *«não se tem verificado um aumento da violência, mas sim uma maior visibilidade da mesma»*. Os sindicatos, na pessoa de Carlos Chagas, contestam a versão do comissário por considerar que *as denúncias não são representativas da verdadeira situação de insegurança que se vive nas escolas*.⁵⁵⁸

Pouco consensual quanto à «verdadeira situação» daqueles fenómenos, o conhecimento díspar destas duas entidades concorre junto dos leitores para uma imagem desfocada, controversa, uma leitura não forçosamente credível do que é dito pelas duas fontes jornalísticas com papéis sociais distintos, servindo ideologias e interesses políticos também desiguais. Convém realçar que na interpretação dos «eventos registados» por aquela entidade policial, a primeira fonte emprega no seu discurso o tópico impreciso de uma *«maior visibilidade»* pública daqueles fenómenos que produz no público, neste caso específico os leitores, processos mentais geradores de um sentimento de segurança, argumenta o Comissário. De modo distinto, o conhecimento que a entidade sindical possui do *«que se vive nas escolas»* permite-lhe não só rebater a representação adiantada pela fonte policial, como também sugerir uma realidade escolar volúvel e preocupante.

Para Carlos Chagas, voz da Federação Nacional do Ensino e Investigação (FENEI), *o aumento gradual da insegurança e de pequenos delitos dentro da escola é um dado adquirido. Assume que a “visibilidade” em questão resulta de «facto» do aumento efectivo*

⁵⁵⁷ *Diário de Notícias* de 20 de Janeiro de 2001. Notícia assinada por Isaltina Padrão com uma foto e legenda a acentuar que *a violência não é muito grave*. Secção Educação.

⁵⁵⁸ *Diário de Notícias* de 24 de Janeiro de 2001. Notícia a 3 colunas, assinada por Isaltina Padrão, com uma foto a 3 colunas, assinada por José Carlos Carvalho, e legenda a dar voz aos professores que *consideram que o trabalho realizado pela «Escola Segura» não tem sido totalmente eficaz*. Secção Educação.

da violência nas escolas nos cinco anos anteriores (1996-2001), baseando-se também nas denúncias que são apresentadas pelos docentes nos sindicatos. Prevê que a «*situação tende a piorar*» e afirma, em nome daquela entidade sindical, «*não vamos meter a cabeça na areia*» para significar o (re)conhecimento do fenómeno, deixando prever uma actividade vigilante daquela entidade.

Na mesma linha interpretativa, a dirigente sindical, Manuela Teixeira, da Federação Nacional dos Sindicatos da Educação (FNE), também reconhece que o fenómeno «*começava a ser preocupante*» na medida em que o tema surgia «*com bastante frequência*» nas reuniões sindicais, esclarece. Ficam assim assinalados por estas duas fontes sindicais processos mentais de preocupação (*preocupante*) na percepção do fenómeno no presente, não se perspectivando, no entanto, a promoção de melhorias para o futuro em matéria de violência escolar.

A polémica em torno da *reduzida fiabilidade dos dados* estatísticos, em destaque no *Público* no artigo de 26 de Abril de 2001, decorre do título *Aumentaram os crimes nas escolas registados pela PSP*, atrás apresentado, a evidenciar esta entidade policial como fonte, a que se seguem no corpo do texto as declarações de Adelaide Franco, coordenadora do grupo de trabalho responsável por um *Relatório* sob tutela do Ministério da Administração Interna. No seu trabalho académico, Pires Leonardo (2004) considera que o testemunho desta fonte parece distanciar-se da apreciação oficial antes tornada pública pelo então Ministro da Administração Interna, não nomeado na peça jornalística, pressupondo-se, da parte do jornal, que o leitor do tempo da escrita é capaz de inferir a identidade pessoal desta fonte oficial.

Os valores divulgados pelo artigo do *Público* evidenciam o leque de categorias eleitas na recolha e contabilização das ocorrências contempladas pelas entidades PSP e GNR. Dessa listagem constam o *vandalismo*, *violação/ofensa sexual*, *roubo*, *ameaça de bomba*, *armas de fogo/posse* ou *uso de armas*, notando-se que a primeira corporação distingue o *roubo* do *furto* e não emprega o termo «*violência*». A GNR particulariza a *violência sobre professores*, a *violência sobre funcionários* e a *violência sobre alunos*, faz referência a *grupos/gangs*, *fogo posto*, e a *armas brancas* ou *de fogo*.

Após a citação em discurso directo das afirmações proferidas por Adelaide Franco, a propósito da pouca fiabilidade dos registos policiais apurados, a jornalista do *Público*, Andreia Sanches, conclui que *é impossível avaliar os efeitos do programa Escola Segura*.

Aproveita para recordar dois momentos do Programa “Escola Segura”: 1996 como sendo o ano da sua criação e 1998, altura em que foram avaliados os seus custos. Para o futuro, o jornal antecipa uma lista de tópicos para a alteração daquele programa em Conselho de Ministros.

Os professores são representados em processos verbais avaliativos para criticar a forma como as autoridades policiais classificam a violência nas escolas de *baixa/média*, como também o trabalho pouco produtor realizado pelas entidades policiais no âmbito da «Escola Segura». É também dada voz a duas entidades genéricas, por um lado, a “Autoridade”, que o leitor associa à polícia mencionada no título e à avaliação qualitativa da violência escolar, e, por outro lado, os *sindicatos de docentes que não admitem qualquer tipo de agressividade nas escolas*, dizendo igualmente Carlos Chagas da FENEI que «*não pode haver nenhuma violência porque isso era subverter o princípio da educação*».

Na apreciação da evolução temporal da indisciplina, sustentada em processos verbais dos professores (*afirmam*), deve-se ter em atenção a expressão adverbial *nos últimos anos*, que fornece uma localização temporal aproximada de um período que não é definido cronologicamente. Noutros casos, os valores percentuais potenciam ao leitor uma especificação mais objectiva dos dados (*nove em cada dez, mais de 63%*), que lhe permite avaliar a gravidade da situação presente em comparação com a anterior, para se mostrar mais receptivo às eventuais prioridades de intervenção do Estado na instalação de sistemas de vigilância.

A acompanhar o título do *Correio da Manhã* de 2 de Outubro, um subtítulo (*Governo remodela segurança*) referencia a decisão do Executivo, chefiado por António Guterres, para efectuar modificações no sistema de segurança escolar. Um segundo subtítulo interpretativo (*Números assustadores*) ocorre encaixado no corpo da peça para enfatizar processos mentais após conhecimento dos números da criminalidade nas escolas. A informação fornecida pela PSP e pela Secção de Furtos da Polícia Judiciária, que o jornal decide apresentar em texto e em duas caixas, serve para sustentar a percepção do Comissário Pires Leonardo que defende que o número de crimes «*disparou (...) um aumento real (...) as cifras negras (...) são muito elevadas*».

Este alinhamento com ênfase nos dados estatísticos de criminalidade nas escolas é alargado a três peças jornalísticas não assinadas (*Delinquência juvenil; Judiciária deixa*

investigação; GNR com 332 ocorrências)⁵⁵⁹ em que marcam presença fontes policiais como a inspectora Rosa Mota, responsável por uma das secções de furtos da Polícia Judiciária da secção de Lisboa, o comissário Pires Leonardo e major-general Mourato Nunes, chefe de Estado-Maior da GNR.

A quantificação incide também na duração temporal, por número de anos contabilizados a partir das diferentes penas aplicadas aos réus que, ao serem somadas, atingem valores inverosímeis (*111 anos de prisão; jovens condenados a 70 anos*)⁵⁶⁰ e constroem uma representação hiperbolizada das medidas atribuídas, podendo despertar no leitor alguma estranheza. O subtítulo e corpo da peça do caso português que consistiu na condenação de seis jovens pela morte de um guarda-nocturno de uma escola do Barreiro, em 2000, desconstroem o valor de 70 anos enfatizado no título, admitindo uma variação de oito a 18 anos de cadeia para cada um dos réus. Além da identificação individual dos agentes arguidos, cujas acções afectaram mortalmente Albino Lopes, é nomeado o presidente do colectivo de juizes, Fernando Negrão, em discurso directo e indirecto para realçar a «*total ausência de sentimento de misericórdia*» nos jovens em questão.

Em 2002, o enfoque na divulgação dos dados oficiais da responsabilidade do Ministério da Educação, no *Jornal de Notícias* e no *Correio da Manhã*, constrói títulos de natureza numérica sobre a violência (*Violência escolar triplica em 3 anos*⁵⁶¹ *Gangues duplicam em quatro anos*).⁵⁶² A quantificação das agressões na escola sob a forma de “acções relativas a bens” e “acções sobre pessoas” são referentes ao período de 1999 a 2001. O *Jornal de Notícias* conserva a indicação da fonte oficial (*Ministério da Educação*) ao passo que o *Correio da Manhã* omite a referida entidade colocando no topo da grelha o nome de Nuno Costa, como fonte não oficial.

Tratando-se de títulos interpretativos, o primeiro tópico incide no aumento substancial da violência escolar (*triplica*), num período delimitado (*3 anos*), a denotar a redundância do número três, estrutura esta também empregue pelo segundo jornal, num título de 21 de Junho de 2002 (*Gangues duplicam em quatro anos*). Para a interpretação da ideia de duplicação dos *gangues*, num tempo delimitado de *quatro anos*, torna-se necessário o acesso a informações quantitativas que permitam proceder a essa avaliação para que o tópico genérico do título

⁵⁵⁹ *Correio da Manhã* de 2 de Outubro de 2000.

⁵⁶⁰ Títulos já referidos atrás.

⁵⁶¹ *Correio da Manhã* de 2 de Fevereiro de 2002. Notícia desenvolvida a 3 colunas, assinada por Cristina Rita, com uma fotografia de Arquivo e legenda.

⁵⁶² *Jornal de Notícias* de 21 de Junho de 2002. Notícia desenvolvida a 4 colunas e caixa, assinada por Carlos Gomes. Secção Sociedade.

alcance uma apreciação convincente junto dos leitores. Na peça de 2 de Fevereiro, a ênfase recai na acção provocada pela personalização da “violência” que afecta mais os alunos, excluindo os agentes cuja conduta é susceptível de lesar os sujeitos afectados.

Comparando os *Lead* que se seguem de ambos os diários, observa-se uma modalidade mais acentuada no *Jornal de Notícias* pelo uso do verbo *parecer* e do advérbio *aparentemente* para exprimir juízos de valor em relação aos dados divulgados. Este jornal posiciona-se desta forma em relação ao grau de incerteza e dúvida da informação veiculada sobre o aumento exponencial da violência, como processo a partir da expressão temporal “*de ano para ano*”. O tom assertivo do *Correio da Manhã*, com o verbo *subir* no pretérito para anunciar uma actividade concluída, também expressa o aumento de violência nas escolas mas com um grau de certeza absoluto, com base em informação complementar sobre a intensidade desse acréscimo a partir da expressão “*em flecha*”.

A violência no meio escolar subiu em “flecha” nos últimos três anos (CM)

A violência nas escolas portuguesas cresce, aparentemente, de ano para ano (JN)

A informação factual exprime-se ainda por via de quantificação do valor monetário atribuído a uma arma, o cômputo de casos de agressão, roubos, material bélico como bombas, entre outros dados relativos à violência escolar em evidência nos seguintes títulos. Também merece atenção a avaliação da agressividade verbal e física (*enorme*) que é exercida «contra» funcionários e professores, o que tende a suscitar no leitor uma interpretação negativa do comportamento dos alunos como agentes dessas actividades perturbadoras das relações interpessoais na escola, causadoras de uma relação pedagógica desordenada

*Invulgar arma branca está à venda nas ruas do Porto por 500 escudos*⁵⁶³

*Escolas denunciam 867 casos de agressão e roubo*⁵⁶⁴

*GNR com 332 ocorrências*⁵⁶⁵

*Polícia apreende 30 bombas a estudante da Califórnia*⁵⁶⁶

Assim, a polémica criada em torno da referência factual nos media baseada na quantificação da violência escolar é de alguma importância, mas pouco marcada nos jornais em estudo. Viu-se que a literatura reconhece fragilidade nas estatísticas de fontes policiais que são o garante de uma informação *padronizada* dos factos participados às entidades e

⁵⁶³ *Público* de 29 de Maio de 2000. Subtítulo da chamada de primeira página, intitulada *Isqueiros-navalha armam alunos e surpreendem polícias*.

⁵⁶⁴ *Público* de 31 de Dezembro de 2002. Notícia desenvolvida a 3 colunas, assinada por Bárbara Wong.

⁵⁶⁵ *Correio da Manhã* de 2 de Outubro de 2000.

⁵⁶⁶ *Diário de Notícias* de 31 de Janeiro de 2001.

contabilizados como ocorrências, acentua Pires Leonardo (2004: 32). Lembra que é com base nesses dados registados oficialmente que os responsáveis políticos que tutelam as áreas de segurança, justiça e educação interpretam o aumento ou redução da incidência de violência no meio escolar. Também se viu que a preferência vai para as pesquisas de campo, assentes em dados rigorosos e inquéritos de vitimização, realizados com amostragens representativas da realidade escolar para servirem de suporte a uma melhor definição das problemáticas, intrinsecamente associadas à violência nesse domínio. Só assim, garantem Debarbieux (2006) e Mucchielli (2003),⁵⁶⁷ se poderá saber do que são vítimas as pessoas mesmo quando não se definem como tal às autoridades ou, ainda, porque a sua queixa não atingiu os fins desejados.

6. Pessoas em texto e grupos dominantes de referência

Os jornalistas e as equipas de redacção, inseridos num sistema complexo de gestão empresarial, sujeito ao mercado da concorrência, entre outras instâncias de regulação, fazem opções na selecção de fontes de informação ou vozes dos actores sociais, definindo quem *incluir* ou, pelo contrário, *excluir/suprimir* (van Leeuwen, 1998) na configuração dos conteúdos jornalísticos. A concepção e fabrico desses produtos, em que se faz notar (ou não) o enfoque no que é *dito* e em quem *diz*, pelo recurso a estratégias de citação, são correlativas à representação que cada jornal, enquanto entidade emissora, se constrói do seu público, na qualidade de receptor e potencial comprador do jornal.

As decisões dos quatro diários quanto à inclusão de «dizentes» (Halliday, 1985:129) nas peças proporcionam aos leitores a observação do mundo por meio dos olhos de uma diversidade de “eus” interligados, concorrendo para descentralizar a ubiquidade de uma versão dominante. As várias posições desses sujeitos estão estreitamente relacionadas com as suas experiências de vida, desejos, posições de classe, género, situação profissional, opções políticas, raça, etnia e outros indicadores de identidade pessoal ou colectiva.

No processo informativo em que opera um jogo de influências numa relação dialógica de adequação (nem sempre pacífica) das matérias noticiáveis aos interesses dos leitores, é prática corrente dos jornalistas usarem o recorte de vozes provenientes dos distintos campos sociais na reconstrução dos eventos reportados. Algumas dessas vozes obtêm, em casos

⁵⁶⁷ *Humanité* de 10 de Novembro de 2003. Artigo de opinião intitulado *Un Observatoire national de la délinquance*.

pontuais, maior notoriedade ao alcançarem honras de primeira página, destaque nos títulos ou ainda por via do processo de citação que retém a autenticidade do discurso da enunciação original ou anula parcialmente algumas das suas marcas mais visíveis.

Num primeiro momento, foi contabilizada a presença de pessoas nos títulos e no corpo das peças, de acordo com a natureza dos contextos da sua relação com a violência escolar, e apreciadas as diferentes formas de representação dos actores sociais. Para o efeito, seguimos a classificação de van Leeuwen (1997), cujos pressupostos teóricos foram explicados no Capítulo V. Num segundo momento, apreciámos em que medida essa inscrição configura processos ou actividades para depois observarmos a presença das pessoas em imagem e legenda, na sua relação com os textos, a que estão associados espaços relevantes para o entendimento das matérias reportadas.

A análise de conteúdo (Tabela 17) revelou um número considerável de peças (481 no total) com uma diversidade de actores sociais referenciados nos títulos o que faz com que seja significativa a sua visibilidade na relação estabelecida com os fenómenos reportados e enquanto vozes e fontes de informação relacionadas com os contextos e conteúdos tratados. É na categoria “alunos/estudantes” que se verifica um destaque mais saliente (140 ocorrências), algumas vezes designados “adolescentes/jovens” (48), proporcionalmente aos professores (92 ocorrências), às forças de segurança PSP e GNR (45), aos familiares dos alunos (33) ou outras fontes de informação menos presentes.

Tabela 17: Presença das pessoas nos títulos

Anos	1998				1999				2000				2001				2002				Total
Categorias/ Jornais	P B	DN	C M	J N	P B	DN	C M	J N	P B	DN	C M	J N	P B	DN	C M	J N	P B	DN	C M	J N	
Alunos/estudantes	3	13	2	3	5	7	4	8	5	9	17	7	15	5	3	7	6	5	9	7	140
Professores (eles)	-	6	2	2	1	1	5	3	2	7	6	7	8	7	5	4	5	5	9	7	92
Vigilantes	1	-	-	-	-	-	-	-	1	-	5	1	-	1	2	-	-	-	-	-	11
Pessoal auxiliar	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Adolescente/jovem	-	3	1	1	-	4	-	4	1	2	6	2	-	4	3	3	6	1	4	3	48
Vítimas	-	-	1	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
Agressor	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1	6	1	1	-	1	-	-	-	1	4	16
“Nossos filhos”	-	-	-	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	3
Ele/eles	-	-	-	-	1	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
Pais, familiares	1	1	-	-	1	-	-	1	2	5	5	7	2	-	1	-	1	2	3	1	33
Cidadão anónimo	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1	1	1	-	-	1	1	1	1	9
Nós/vós	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	1	-	1	-	1	-	5
Nacionalidade	-	4	-	-	-	1	-	1	1	2	1	-	-	1	-	-	-	-	2	-	13
FNE, Sindicatos	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	1	-	1	2	-	-	-	-	-	-	6
Especialistas	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	2	-	2	1	1	-	-	-	-	-	7
P. República	-	1	1	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1	4	-	1	-	-	-	-	9
Papa, João Paulo II	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
ME e ministros	-	1	1	1	-	-	-	-	1	-	3	1	-	-	1	2	-	-	3	1	15
PSD, CDS, PS, BE	-	1	1	-	-	-	-	-	-	3	-	1	2	2	-	-	1	1	1	1	14
PSP, GNR...	1	1	1	5	-	-	1	2	-	2	7	6	3	3	4	2	2	1	2	2	45
Alguém/ninguém	-	-	-	-	1	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
Gorilas, alcunha	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
Etnias/raça	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	469 5
TOTAL	6	33	10	13	10	16	11	20	19	34	60	34	37	34	22	19	23	16	36	28	481

Quando incluídas nos títulos, as pessoas atingem mais expressividade em 2000 (147 presenças), mais visível no *Correio da Manhã* (60), em relação ao *Diário de Notícias* e ao *Jornal de Notícias* (34 ocorrências cada), antes do *Público* (19) que regista uma subida em 2001 (*PB* - 37) nas categorias alunos (15) e professores (8). O segundo momento mais saliente de pessoas em título é 2001 (112) devido a uma subida no *Público* (37), em relação ao ano anterior (19) e ao equilíbrio mantido pelo *Diário de Notícias* (34 cada), nos dois anos. Regista-se um declínio bastante acentuado nos outros diários (no *CM* de 60, em 2000, passa a 22, em 2001, e no *JN* de 34 passa a 19, respectivamente). Seguem-se 2002 (103), 1998 (62) e 1999 (57).

A nomeação dos sujeitos *activos* ou *passivos* nos quatro diários é predominantemente genérica sem especificação da sua identidade pessoal, podendo também, por questões de economia, ser elididos dos títulos jornalísticos. Essa distribuição de pessoas nos títulos cria padrões dominantes de dois grupos diferenciados na sua relação com o contexto escolar em que decorrem experiências de maior proximidade na vivência quotidiana que, por vezes, resultam em conflito ou violência. Um grupo é formado por alunos (140 peças), professores (92), vigilantes/guardas-nocturnos/porteiros (11) e pessoal auxiliar (um) que se cruzam periodicamente no interior da instituição escolar. Um segundo grupo é composto por uma diversidade de sujeitos do universo de referência exterior à escola, apresentando por isso mesmo uma relação distinta com os alunos ou outro pessoal da escola.

Deste segundo grupo, constituído por sujeitos maioritariamente adultos, fazem parte os familiares dos alunos (33) ou seus representantes legais, especialistas em educação, indisciplina e violência escolar tais como psicólogos, psiquiatras, docentes universitários (7), políticos (38), forças da autoridade (45), dirigentes dos sindicatos dos professores (6), entre outros indistintos designados pelas expressões “alguém” ou “ninguém”. Alguns desses sujeitos revelam traços de parentesco, explícitos ou subentendidos, como é o caso dos familiares dos alunos, com acesso frequente ao interior da escola, representados em actividades individuais ou colectivas, relacionadas com as pessoas incluídas no primeiro grupo (alunos e professores).

Os demais actores sociais, diferenciados pelo seu conhecimento, no caso dos especialistas em educação, políticos, chefias policiais, cidadãos, mostram traços de identidade que os associa a actividades profissionais, ideologias e a espaços, para além do universo de referência da instituição escolar. Entre os actores sociais do contexto nacional,

referenciados pela sua categoria profissional (psicólogos ou psiquiatras, mediadores, animadores culturais, professores com conhecimentos em educação), destacam-se o psiquiatra Daniel Sampaio, o psicólogo Carlos Fernandes da Universidade do Minho, que escreveu um manual sobre indisciplina, o sociólogo Paquete de Oliveira, o professor e dirigente sindical José Serralheiro.

As pessoas do universo de referência exterior à escola são figuras singulares com identidade única, nome próprio e notoriedade pública pela sua actividade no campo religioso, político e partidário nacional, algumas delas já referenciadas a propósito do debate político e social sobre a violência escolar e o Estatuto do Aluno. Nesta categoria predominam figuras públicas da cena política nacional, como o Presidente da República, Jorge Sampaio, o Primeiro-ministro António Guterres, o ministro da Educação, Marçal Grilo, Jorge Coelho, o ministro da Administração Interna em 1998, o líder do CDS/PP, Paulo Portas, os autarcas Rui Rio e Luís Filipe Menezes, e sujeitos diferenciados pelo cargo de vereador, ministro ou, ainda, do campo religioso internacional, o Papa, João Paulo II.

Distinguem-se também entidades genéricas a que estão associadas situações de poder com legitimidade política (Governo, Partidos, PSD, PP, CDS/PP, BE, FNE, CONFAP, DREN, Ministério, Ministério da Educação, Agentes educativos e sociais, Parceiros sociais, UNESCO) e legal, com actividades exercidas no quadro do Código Penal (“Escola Segura”, PSP, GNR, Polícia(s), polícia municipal, Judiciária, Agentes).

Também confirmam a identidade pessoal traços como a faixa etária (criança, menores, jovens, velhos, aposentados), género (menino, rapaz), posição familiar (pais, mãe(s), filhos), actividade ilícita (ladrões, assaltantes, homicida, “gang”/ “ganges”, armados), cultura étnica e minoritária (negros, ciganos), nacionalidade (portugueses, norte-americanos, ingleses), naturalidade (lisboetas), estrato social ou pela referência genérica desprovida de qualquer especificidade (“todos”). Estes agentes *activos* (*Alunos agridem funcionária*) podem protagonizar acções que atingem os sujeitos *passivos* ou *afectados* (*Alunos americanos agredidos*).

É num quadro de morte em massa, reportada em 1999, que é nomeada a figura pública do *Papa*, João Paulo II, identificado por uma designação simbólica e evocativa da orientação religiosa cristã, representado num título informativo (*Papa chocado apela à promoção de valores morais*)⁵⁶⁸ que constrói processos mentais (*chocado*) e processos verbais (*apela*) com

⁵⁶⁸ *Diário de Notícias* de 22 de Abril de 1999.

vista a desencadear nos receptores, não incluídos, processos relacionais em torno de *valores morais*.

Na referência aos sujeitos do contexto internacional, de países como a França, Inglaterra, Estados Unidos, Japão, Espanha, verificou-se de um modo geral a não inclusão de actores sociais nos títulos. Predominam construções simbólicas desses países, percebidos numa relação comparativa transversal (*no mundo*), no ano de 2002, permitindo aferir, como prioridade, o que os aproxima ou afasta, a partir da informação veiculada no corpo das peças jornalísticas. As figuras anónimas “*de fora*” do país são geralmente colectivizadas – *agregadas* – a partir da ênfase na nacionalidade inglesa, norte-americana, francesa ou outra. São exemplo os títulos informativos e genéricos que se seguem:

*Reguadas para os ingleses*⁵⁶⁹

*Alunos britânicos assustados dentro e fora dos liceus*⁵⁷⁰

*Alunos americanos agredidos na escola*⁵⁷¹

São raras as pessoas do universo internacional individualizadas nos títulos em primeira página, constituindo porém excepção a notoriedade de Luc Férry, filósofo de renome, conforme se anuncia no sumário a preparar o leitor para a entrevista a que já nos referimos anteriormente. O destaque deve-se à sua actividade profissional, enquanto presidente do Conselho Nacional de Programas do Ministério da Educação francês, desde 1993, conferindo maior legitimidade à sua percepção da educação dos jovens e às suas considerações sobre a falta de *autoridade na escola* actual, por questões que se prendem com a perda de influência dos adultos sobre os jovens.

Vamos agora observar como se apresentam as pessoas do universo de referência interna da escola nos títulos e as diferentes formas de nomeação, tendo sido também incluídos neste grupo os guardas-nocturnos ou vigilantes pelo facto do exercício das suas funções decorrer dentro do espaço escolar e obedecem às normas do estabelecimento. Até porque a análise de conteúdo permitiu medir alguns casos de vitimização de que padeceram estes profissionais na sequência de ilícitos como o vandalismo e furtos de bens imóveis, tendo sido agredidos.

⁵⁶⁹ *Público* de 25 de Janeiro de 2000.

⁵⁷⁰ *Público* de 18 de Abril de 2000.

⁵⁷¹ *Público* de 25 de Abril de 2001.

6.1. As pessoas do universo de referência da escola

Na cronologia de 1998 a 2002, relativa às pessoas do universo de referência do interior da escola, resultam duas categorias principais nos títulos dos diários: os *alunos* são nomeados em 140 títulos e os *professores* em 92. Os primeiros ocorrem com maior frequência no *Diário de Notícias* (39) e menos vezes no *Jornal de Notícias* (32), próximo do *Público* (34) e do *Correio da Manhã* (35). Os segundos são designados mais vezes no *Correio da Manhã* (27), seguido do *Diário de Notícias* (26), do *Jornal de Notícias* (23) e menos no *Público* (16). Observa-se assim que o destaque global conferido aos alunos é relativamente equitativo nos quatro diários e é inferior e mais dispar a projecção dada aos professores, sobretudo no *Público* cuja percentagem é da ordem dos 50%, em relação aos alunos (32 para os alunos e 16 para os docentes).

A evolução cronológica no *Correio da Manhã* traça dois picos dominantes na nomeação dos alunos em título, um no ano de 2000 (17 títulos) e o segundo em 2002 (9 títulos), embora com cerca de menos de 50% em relação ao primeiro pico. Nos três anos restantes assinalam-se 9 títulos (2 em 1998, 4 em 1999 e 3 em 2001) que resultam num valor igual ao que fora atingido em 2002, o segundo momento com maior ênfase da categoria “aluno” naquele jornal. A nomeação dos professores nos títulos do *Correio da Manhã* inicia-se com duas referências, em 1998, para atingir níveis equitativos que variam entre as cinco ocorrências em 1999 e 2001, seis em 2000, ascendendo a nove em 2002, o mesmo valor aferido para os alunos.

No *Público*, o maior pico de títulos com referência aos alunos (15 títulos) e professores (8 títulos) verifica-se em 2001, na relação com a sua presença em 2002 (seis títulos sobre os alunos e cinco sobre os professores), mais equitativa que no ano anterior. Contabilizam-se valores inferiores em 1998 (um), 1999 e 2000 (cinco cada), isto para os alunos, ao passo que os professores são nomeados em três ocasiões (um em 1999 e dois em 2000), a evidenciar desta forma uma menor presença destes últimos em comparação com os primeiros.

A distribuição cronológica dos alunos no *Diário de Notícias* é distinta daquela que foi observada no *Correio da Manhã* em 2000 (17) e no *Público* em 2001 (15), dado que é em 1998 que aquele diário exhibe a maior relevância dos alunos em título (com 13 ocorrências). Segue-se uma nova ênfase em 2000 (9 títulos) e 1999 (7) atingindo valores equivalentes em

2001 e 2002 (5 cada). A nomeação dos docentes no *Diário de Notícias* revela algum equilíbrio no período de cinco anos (7 títulos em 2000 e 2001; 6 em 1998 e 5 em 2002), à excepção do ano de 1999 em que se verifica apenas uma referência aos professores, o mesmo valor observado no *Público*.

No *Jornal de Notícias* a categoria professores apresenta valores inconstantes de títulos (sete em 2000 e 2002, quatro em 2001, três em 1999 e dois em 1998) com progressão até ao ano de 2000, sofrendo depois uma inflexão em 2001 e uma nova recuperação em 2002, com o mesmo valor observado em 2000. Para os alunos, após assinalados três títulos em 1998, a partir de 1999, assiste-se a números que oscilam entre as oito (1999) e as sete unidades por ano (2000 a 2002) do que se retira a mesma presença de alunos e professores em 2000 e 2002.

Os professores

A nomeação dos docentes é de referência genérica, notando-se o recurso à designação “professor(a)”, no singular ou plural, em cerca de três centenas de ocorrências. Em alguns títulos é especificado o género dos sujeitos nesta categoria genérica, a partir do nome masculino “professor” (seis títulos) ou feminino “professora” (cinco títulos), a evidenciar o seu papel social e profissional de modo relativamente equitativo nos quatro jornais, ao passo que noutros títulos a indefinição decorre da referência genérica no plural, assegurada pelas categorias *professores*, *docentes*, *conselhos de turma*, *directores de escola*.

As marcas de diferenciação de *género* são notórias em alguns títulos que rompem com o padrão genérico dominante, presente no termo *professores*, à semelhança do que acontece com a designação geral dos *alunos*. O género é observável no título *Professor de Saldonha com pena suspensa*, de Dezembro de 2001, que particulariza um caso pontual e anónimo (no título) de um professor que terá sido agente de uma acção que o levou a ser condenado com uma pena que se mantém *suspensa*. Por outro lado, a fragilidade generalizada das mulheres no ensino (em comparação com os sujeitos masculinos sugeridos pelo advérbio *mais*) é acentuada no título *Professoras mais sujeitas à violência*, de Fevereiro de 2001, que constrói uma representação das professoras como pessoas afectadas (*sujeitas*) pela acção violenta que o leitor é levado a subentender como sendo um comportamento negativo dos alunos.

A nomeação individual, para fazer menção à identidade pessoal dos docentes, ficou-se por valores inferiores a meia centena de ocorrências. Os papéis desempenhados nas escolas pelos membros dos conselhos executivos, nomeados pelo nome próprio, apelido e função profissional, na figura do presidente, atingem cerca de oito dezenas de referências, constituindo-os como principais representantes oficiais da instituição, em relação aos outros profissionais do ensino. Ainda que não se verifique a sua nomeação explícita nos títulos, o presidente do conselho executivo assume frequentemente o papel de fonte jornalística, participando nas situações discursivas imbricadas nos textos em que se dá a discussão de tópicos como a violência escolar decorrida no estabelecimento que dirige.

Admite-se à maneira de Norman Fairclough (1995) que cada instituição possui a sua versão discursiva dos eventos, baseada em formas particulares de ver e observar cenários, gerindo os participantes da enunciação e seguindo normas próprias reconhecidas institucionalmente. Aquele autor propõe que o discurso faz as pessoas como as pessoas fazem os discursos de modo que para alguém se tornar professor (e dirigente) precisa de aprender a dominar as normas discursivas e ideologia que o relacionem com a instituição escolar em detrimento das suas posições pessoais. É por isso necessário que aprenda a falar e a “ver as coisas” como um professor (ou dirigente), para lhe garantir um “conhecimento de base” da linguagem e relações de poder nas práticas discursivas (Fairclough, 1995:38-39).

Nos exemplos que se seguem, em termos de estrutura de superfície, a referência aos professores é topicalizada⁵⁷² no início de cada título (cerca de um total de 37 ocorrências, 24 das quais ocorrem no *Diário de Notícias*), em processos verbais e mentais, a incutir-lhes uma maior proeminência social, em circunstâncias desfavoráveis no exercício da sua função profissional:

*Professor da Correia Mateus queixa-se de ser caluniado*⁵⁷³

*Professores denunciam aumento da violência*⁵⁷⁴

*Professores criticam polícia*⁵⁷⁵

*Professores fazem greve contra violência de alunos*⁵⁷⁶

⁵⁷² Para a definição dos conceitos de *tópico*, *relevância*, *proeminência*, *focalização*, *importância*, etc. «que explicam a distribuição e ênfase da informação (...) e as relações que se estabelecem entre os elementos proposicionais», deve-se consultar van Dijk (2005:158-165).

⁵⁷³ *Jornal de Notícias* de 5 de Fevereiro de 1998.

⁵⁷⁴ *Diário de Notícias* de 5 de Maio de 2002.

⁵⁷⁵ *Diário de Notícias* de 24 de Janeiro de 2001. Notícia assinada por Isaltina Padrão, com uma fotografia do carro da “Escola Segura” e legenda a incidir na Avaliação. Professores consideram que o trabalho realizado pela «Escola Segura» não tem sido totalmente eficaz. Secção Educação.

⁵⁷⁶ *Correio da Manhã* de 24 de Novembro de 2000.

*Professores em greve contra violência*⁵⁷⁷

*Professores do Porto fartos das agressões dos alunos*⁵⁷⁸

*Professores fartos da violência de alunos*⁵⁷⁹

*Professores vítimas de incidentes quase triplicaram em três anos*⁵⁸⁰

*Professores pedem ajuda para combater violência*⁵⁸¹

No destaque desta classe profissional nos títulos verifica-se também a designação “docente” que não permite o traço distintivo de género, embora com menos expressividade que o termo “professor”:

*Docente reconhece agressão*⁵⁸²

*Docentes não preparados para conflitos*⁵⁸³

*Docentes ignorados*⁵⁸⁴

*Docente ameaçada com arma*⁵⁸⁵

Em alguns dos exemplos apresentados, os professores/docentes obtêm expressividade de sujeitos lógicos *passivos*, *afectados* (*fartos*, *vítimas*, *ameaçada*, *mortas*, *sujeitas*, *ignorados*, *não preparados*) pela acção dos alunos ou dos seus encarregados de educação. Mas a tutela tende a questionar e até minimizar a ideia de um acréscimo de violência e as escolas são acusadas pelos docentes de silenciar (“abafar”) os casos de violência que nela vão tendo lugar. A discrepância entre a percepção dos actores no terreno e o poder central é relevante na medida em que fornece informações importantes sobre os interesses práticos dos grupos, as suas ideologias, as implicações cognitivas para a atribuição de responsabilidades na vida quotidiana.

Noutros exemplos, os professores são sujeitos lógicos individuais ou agregados *activos* a protagonizarem a acção (*fazem greve*, *em greve*) em processos verbais (*denunciam*, *debatem*, *criticam*, *queixa-se*, *denuncia*). Dois títulos do *Correio da Manhã* evidenciam em 2000 um caso inédito com os *professores*, no papel de agentes activos agregados, a concretizarem uma acção reivindicativa (*fazem greve*), na sequência de processos relacionais negativos entre docentes e discentes, em circunstâncias percebidas como violentas. São-

⁵⁷⁷ *Correio da Manhã* de 30 de Novembro de 2000.

⁵⁷⁸ *Público* de 9 de Novembro de 2001.

⁵⁷⁹ *Jornal de Notícias* de 9 de Novembro de 2001.

⁵⁸⁰ *Público* de 1 de Março de 2002.

⁵⁸¹ *Correio da Manhã* de 10 de Novembro de 2001.

⁵⁸² *Diário de Notícias* de 19 de Janeiro de 2000.

⁵⁸³ *Diário de Notícias* de 8 de Março de 2001.

⁵⁸⁴ *Correio da Manhã* de 29 de Junho de 2002.

⁵⁸⁵ *Diário de Notícias* de 3 de Outubro de 2002.

lhes também atribuídos processos mentais em consequência de processos relacionais percebidos por aqueles agentes como negativos, assumindo que estão *fartos* (expressão usada no *Público* e no *Jornal de Notícias* no mesmo dia) de estarem muito sujeitos a circunstâncias de agressividade e violência que definem o seu estado de afectados, *vítimas*, na sequência de processos comportamentais e eventos realizados por pessoas singulares ou colectivas agregadas nas categorias “alunos” ou “familiares”.

A diferenciação de *género* constitui traço distintivo nos títulos seguintes, por implicar uma relação explícita do feminino (*professoras*) com o masculino implícito que o leitor infere, com base na expressão “mais sujeitas à violência”. Observaram-se também exemplos em que é polarizada a situação de ameaça e até o estado mortal das docentes, referenciadas no género feminino, perante um cenário de “brincadeira”, com omissão do agente dessa actividade, ou como consequência do estado mental de quem produz a actividade (*aluno revoltado*), referenciado como agente da passiva em processos mentais.

*Professoras mais sujeitas à violência*⁵⁸⁶

*Professora denuncia agressão de aluno*⁵⁸⁷

*Professora ameaçada com arma de brincadeira*⁵⁸⁸

*Professoras mortas por aluno revoltado*⁵⁸⁹

No título *Directora de escola condenada a prisão por bater em aluno*⁵⁹⁰ de 2000, são especificadas as funções de direcção de uma pessoa anónima do sexo feminino, afectada (recurso à voz passiva) por uma decisão judicial que determinou a pena de prisão. A condenação da pessoa identificada pelo seu papel social teve como motivo central a sua acção material ilegal anterior, mantida no anonimato (*bater* num aluno), na qualidade de agente agressor.

Um caso singular e muito forte *cá dentro*, do ano anterior, foi a actividade de vandalismo de um professor de Mirandela, reportada pelo *Jornal de Notícias* e *Correio da Manhã*. Este último jornal dedicou ao caso duas chamadas de primeira página em dois dias consecutivos: uma a três de Dezembro para noticiar o evento e a outra a quatro para anunciar a decisão do tribunal que resultou na libertação do referido professor. A actividade ilícita e insólita, experimentada por este agente, consistiu na destruição de bens materiais da escola

⁵⁸⁶

Público de 3 de Fevereiro de 2001.

⁵⁸⁷ *Correio da Manhã* de 25 de Março de 2001.

⁵⁸⁸ *Jornal de Notícias* de 4 de Outubro de 2002.

⁵⁸⁹ *Jornal de Notícias* de 29 de Outubro de 2002.

⁵⁹⁰ *Diário de Notícias* de 29 de Julho de 2000

onde exercia a sua profissão, a *Escola Secundária de Mirandela*. A expressão *à machadada*, utilizada pelos três diários, ainda que no *Diário de Notícias* a designação ocorra um ano após o evento, permite inferir que foi utilizado um utensílio de uso invulgar no contexto escolar, um machado, deixando pressupor a premeditação do acto a partir do transporte daquele objecto para o interior da instituição.

*Professor de Mirandela solta fúria à machadada*⁵⁹¹

*Professor destrói à machadada Escola Secundária de Mirandela*⁵⁹²

*Tribunal libertou professor violento*⁵⁹³

*Professor em acesso de fúria destruiu salas à machadada*⁵⁹⁴

*Professor de Mirandela agiu por vingança*⁵⁹⁵

*Professor foi condenado por destruir salas à machadada*⁵⁹⁶

Processos mentais de instabilidade emocional do docente, enfatizados nos títulos e no corpo das peças, a partir das designações *fúria* e *acesso de fúria* a indiciar revolta pontual, parecem de certa forma legitimar a decisão judicial para a libertação do agente de destruição. Infere-se a avaliação por parte do tribunal, instituição com poder de julgar das circunstâncias, agravantes, atenuantes e do ilícito do acto que determinaram a prática do crime de depredação de bens públicos da Escola Secundária de Mirandela.

O segundo título do *Correio da Manhã* é interpretativo das circunstâncias que indiciam o motivo para o comportamento invulgar e processos mentais do professor (*agiu por vingança*), retomando-se a referência ao espaço geográfico do evento (*Mirandela*). No *Jornal de Notícias*, esta referência local é suprimida. São enfatizados processos comportamentais do docente na sua acção de destruição que decorre em circunstâncias irreflectidas na sequência de processos mentais inconscientes (*acesso de fúria*). Neste diário, a representação da acção do professor, agente de destruição de bens de uma instituição escolar em Mirandela, acentua o comportamento do sujeito no passado (pretérito perfeito), por isso já concluído. No *Correio da Manhã*, o evento é reportado no próprio dia da sua ocorrência (3 de Dezembro) no tempo presente da escrita, criando a actualização da acção para o momento da leitura e o perpetuar dessa acção no tempo.

⁵⁹¹ *Correio da Manhã* de 3 de Dezembro de 1999. Chamada de primeira página.

⁵⁹² *Correio da Manhã* de 3 de Dezembro de 1999.

⁵⁹³ *Correio da Manhã* de 4 de Dezembro de 1999. Chamada de primeira página.

⁵⁹⁴ *Jornal de Notícias* de 4 de Dezembro de 1999. Notícia desenvolvida com foto e legenda, assinadas por Ermelinda Osório. Secção de Norte a Sul.

⁵⁹⁵ *Correio da Manhã* de 4 de Dezembro de 1999.

⁵⁹⁶ *Diário de Notícias* de 4 de Outubro de 2000.

Apesar de inicialmente libertado, um ano depois, o professor daquela escola de Mirandela é condenado pelos seus actos, segundo um título do *Diário de Notícias*, o último exemplo do conjunto acima apresentado, com foco no referido acto invulgar de vandalismo. Este jornal noticia a 4 de Outubro de 2000 a condenação daquele professor, na situação de sujeito passivo, pela sua actividade ilegal do ano anterior que resultou na destruição de bens materiais de uma escola que este jornal decidiu não nomear no título, tendo antes optado pela referência ao espaço usando a expressão genérica *salas*, inferidas como salas do contexto escolar dada a menção explícita ao professor no início do título.

Um outro evento singular prende-se com o atentado à bomba ao carro de uma professora da Guarda, reportado em três jornais, à excepção do *Público*, dando origem a quatro títulos dois dos quais (*DN* e *CM*) excluem o agente activo que produz o efeito material do *atentado* por meio de uma *bomba* que atinge e *fere* uma professora. Nesses dois exemplos é apenas incluído o sujeito afectado (*professora*) do género feminino, reconhecido pela sua actividade profissional na cidade da Guarda. O *Jornal de Notícias* opta por destacar a *explosão* e a investigação em curso a cargo da polícia Judiciária, omitindo não só a acção do *atentado à bomba*, que pressupõe um agente activo, como ainda a professora afectada pela acção criminosa

*Bomba atinge professora*⁵⁹⁷

*Atentado à bomba fere professora da Guarda*⁵⁹⁸

*Judiciária investiga explosão no carro de uma professora*⁵⁹⁹

*Retaliação de aluno é hipótese mais forte*⁶⁰⁰

O *Diário de Notícias* elide qualquer referência explícita e implícita aos sujeitos lógicos activos humanos, sendo antes configurado um objecto animado (*bomba*) em processos materiais realizados sobre uma pessoa singular anónima identificada pelo género feminino e pela sua actividade profissional. O *Correio da Manhã* prossegue a sua cobertura alargada ao dia seguinte com um título a enfatizar processos mentais (*retaliação*) susceptíveis de accionar na memória acontecimentos passados para justificar o acto do aluno, como motivo para o seu comportamento de agente anónimo (*aluno*), entre várias hipóteses não referenciadas, a atender pela expressão adjectiva (*mais forte*).

⁵⁹⁷ *Diário de Notícias* de 2 de Maio de 2002.

⁵⁹⁸ *Correio da Manhã* de 2 de Maio de 2002.

⁵⁹⁹ *Jornal de Notícias* de 2 de Maio de 2002.

⁶⁰⁰ *Correio da Manhã* de 3 de Maio de 2002.

No título *A sina de novatos e veteranos*,⁶⁰¹ são realçados traços de identidade dos professores, conseguidos a partir de atributos genéricos antitéticos *novatos* e *veteranos*, relativos à sua faixa etária, pressupondo comportamentos próprios de cada um destes agregados anónimos que poderiam ser extensivos a qualquer profissão. São particularmente notórios o acaso, a incerteza, o lado obscuro da profissão docente, a partir do termo popular *sina*, relativo às suas experiências profissionais e pessoais, promovendo assim junto dos leitores, a ideia depreciativa de que aqueles sujeitos vão ser afectados por um devir pouco promissor para as suas carreiras profissionais.

Enquanto ferramenta linguística, aqueles atributos carregam a diferenciação de dois grupos dentro da categoria professores: por um lado, os mais velhos e mais experimentados na docência e, por outro lado, os mais novos, principiantes e inexperientes. A estes últimos está associada a ingenuidade e o *sonho* que o subtítulo enfatiza, sublinhando processos mentais (*desalentados*) e verbais (*desabafam*) reforçados pela citação em discurso directo do testemunho dos docentes. É sugestiva a distinção que se estabelece entre uma formação universitária que prepara o estudante com base nos “sonhos” e a experiência da docência no terreno que se encarrega de demonstrar a outra faceta da acção pedagógica: a baixa remuneração não compensatória para um trabalho tão problemático e arriscado nos tempos actuais. Com a leitura de toda a peça, apaga-se desta forma o carácter ambíguo do título genérico, interpretativo e explicativo.

*Desalentados e mal pagos, professores desabafam: «A experiência ainda é mais difícil para quem vem da faculdade e aqui chega cheio de sonhos».*⁶⁰²

Ainda no ano de 2001, regista-se um novo enfoque na profissão docente por meio da referência a um sujeito não nomeado no título *Um dia na vida de um professor numa escola de risco*.⁶⁰³ A figura genérica do professor protagoniza uma história circunscrita a *um dia* em que se celebra o “Dia Mundial do Professor”, entre vários da *vida de um professor*, inserido num espaço social e escolar percebido como sendo de *risco*. Este traço deixa prever, no desenvolvimento do texto, peripécias a que está sujeita a actividade docente numa escola não identificada no referido título. É relevante a participação do *Diário de Notícias* na celebração da referida profissão, reconhecendo os perigos que comporta, numa reportagem de 2 de Fevereiro de 2001. Escolheu para o efeito uma escola que o jornal decide tipificar de *risco*,

⁶⁰¹ *Diário de Notícias* de 2 de Fevereiro de 2001. Título.

⁶⁰² *Diário de Notícias* de 2 de Fevereiro de 2001. Subtítulo.

⁶⁰³ *Diário de Notícias* de 2 de Fevereiro de 2001. Reportagem com chamada de primeira página e duas peças.

no título, e de *alto risco*, no resumo, reservando a nomeação do referido estabelecimento de ensino para o texto que enfatiza alguns dos processos relacionais conflituosos entre docentes e alunos, contribuindo desta forma para a construção da ideia de uma “profissão de risco”.

Ao explicar-se ao leitor que o *Diário de Notícias* foi ver como é o dia de um docente numa escola de alto risco, está-se perante «a noção de jornal ou jornalista convertido numa espécie de satélite, pairando sobre o mundo [escolar], capaz de captar, com o seu olhar panóptico» (Rebelo, 2002:16-17), os eventos que decorrem numa determinada realidade social, entre outras realidades. O repórter acede assim, durante “um dia”, a actividades escolares e processos comportamentais dos alunos e professores, agregados no sumário, para posterior redacção e transmissão da percepção dos eventos pela lente jornalística, a do *Diário de Notícias*.

Os alunos

As pessoas reunidas na categoria “alunos” de que se infere uma actividade própria realizada no espaço escolar, são também designadas pelas expressões *ex-alunos*, *pequenos*, *miúdos* (um título cada), *colega*, *menino* e *menina* (dois títulos cada), *estudantes* (quatro títulos), *crianças* (sete títulos), podendo o enfoque recair no género feminino (*alunas*, *raparigas*) ou masculino (*rapaz*), na faixa etária *jovem* (cinco títulos), *adolescente* (dois títulos) ou na infância (dez títulos sobre as *crianças*), mas também na sua nacionalidade ou etnia. Representados como agentes activos, singulares ou colectivos, no papel desviante de *delinquente* (um título em 2001), ou passivizados no papel de *vítima* (um título em 2000), são também reconhecidos laços de parentesco, seja directamente quando é usada a expressão *os nossos filhos* ou, indirectamente, quando se infere, a partir da menção aos pais ou mãe, a existência dessa relação parental.

Nos títulos que seguem (Tabela 18), que topicalizam a categoria “alunos”, além dos atributos já identificados, os alunos ocorrem na qualidade de sujeitos anónimos, representados na sua actividade escolar. São definidos pelos predicados de “desordeiros, difíceis, mal comportados, indisciplinados, desconcentrados”, como traços negativos associados à sua personalidade e papel social. Embora em menor expressividade, são também percebidos como sujeitos passivos “assustados, inseguros”, do que se infere processos relacionais entre sujeitos em conflito num clima escolar de contrates.

Tabela 18: Alunos em Título

Dia	Mês	Ano	Jornal	Alunos em título
7	DEZ	1999	CM	Alunos vandalizavam Sé de Bragança
11	MAI	1999	DN	Alunos destroem escola
27	JUN	1999	DN	Alunos nas limpezas e na cozinha
27	JAN	1999	JN	Aluno de Esgueira tenta imolar colega
16	MAR	1999	JN	Aluno de Esgueira vai mudar de escola
16	OUT	1999	PB	Aluno contestado
5	FEV	1999	PB	Alunos mais seguros
7	FEV	2000	CM	Aluno agride professores e colegas
9	FEV	2000	CM	Aluno de Estremoz fala em agressão da professora
4	ABR	2000	CM	Alunos do Juncal contra castigos
27	JAN	2000	CM	Alunos fecham escola contra anexo degradado
10	FEV	2000	CM	Alunos protestam na Arroja
25	NOV	2000	DN	Alunos do Barreiro são assaltados diariamente
8	FEV	2000	JN	Aluno de 12 anos agride a murro duas professoras
4	FEV	2000	JN	Alunos "desordeiros" fazem pais protestar
1	MAR	2000	PB	Alunos agredem funcionária e obrigam escola a fechar
30	JAN	2001	CM	Alunos sentem-se inseguros
9	NOV	2001	DN	Alunos agredem professoras numa escola básica do Porto
23	JAN	2001	DN	Alunos dizem existir racismo na escola do Restelo
7	MAR	2001	DN	Alunos têm consciência dos maus tratos
19	JAN	2001	JN	Alunas sob suspeita e na mira da GNR
16	NOV	2001	JN	Aluno com arma de gás
18	JAN	2001	JN	Alunos da preparatória acusam GNR de os ter agredido
16	NOV	2001	JN	Alunos do Garcia da Orta assaltados perto da escola
25	ABR	2001	PB	Alunos americanos agredidos na escola
11	FEV	2001	PB	Alunos de Miragaia debatem violência
16	FEV	2001	PB	Alunos de Penafiel saíram à rua para exigir segurança na escola
18	OUT	2001	PB	Alunos indisciplinados serão "monstros"?
28	FEV	2002	CM	Aluno mal comportado preocupa na Batalha
29	JUN	2002	CM	Alunos difíceis mais vigiados
29	JUN	2002	DN	Alunos expulsos no ensino obrigatório
3	JUN	2002	JN	Alunos com medo na escola de Avintes
4	MAI	2002	PB	Alunos desconcentrados, professores desmotivados
6	MAI	2002	PB	Alunos na linha de fogo

Outros títulos topicalizam a categoria genérica de “estudantes”, a implicar a sua relação com a educação escolar, como nos exemplos que se seguem:

Tabela 19: Estudantes em título

Dia	Mês	Ano	Jornal	Estudantes em título
28	JAN	1999	CM	Estudantes à paulada em escolas de Lisboa
17	ABR	1999	JN	Estudantes do Padrão recusam viver com medo
30	MAR	2000	DN	Estudante baleado em Viseu está livre de perigo
29	OUT	2002	CM	Estudante mata quatro
24	ABR	2002	CM	Estudantes pedem apoio

São também referidos sob a designação genérica de “crianças”, promovendo junto do leitor a ideia de alguma infantilidade das acções dos jovens alunos, não significando com isso que não se lhe reconheça responsabilidade dos actos praticados.

Tabela 20: Crianças em título

Dia	Mês	Ano	Jornal	Crianças em título
2	MAR	1998	DN	Crianças evocam várias situações muito concretas e negativas
2	MAR	1998	DN	Crianças sem referências positivas
11	MAI	1999	DN	Duas crianças destruíram uma escola no Norte
15	OUT	1999	JN	Criança violenta lança pânico na "primária" do Lagarteiro
11	MAI	1999	JN	Duas crianças vandalizaram escola básica de Serzedelo
14	ABR	2000	CM	Criança deficiente violada em escola
1	JUN	2000	DN	Crianças portuguesas reféns
12	ABR	2002	JN	Criança traumatizada falta às aulas há cinco meses
19	MAI	2002	JN	Crianças agredem empregada da escola

Ou ainda identificados pelo género de “rapaz”:

Tabela 21: Rapazes em título

Dia	Mês	Ano	Jornal	Rapazes em título
24	ABR	1999	JN	Rapaz esfaqueado no recreio da escola
1	ABR	2000	CM	Rapaz espancado à porta da escola

A unidade que agrega os jovens na categoria “gang”, também grafada *ganges* (um título em 2002), ocorre em cerca de uma dezena de títulos, dois dos quais enfatizam a actualidade internacional brasileira e nova-iorquina. Os restantes têm foco na realidade social e escolar do contexto nacional, sendo quatro referentes a estudos divulgados pelo *Diário de Notícias* em 1999, o *Correio da Manhã* em 2001, o *Público* e o *Jornal de Notícias* em 2002.

*"Gang" de jovens no Bairro do Liceu*⁶⁰⁴

*'Gangs' e violência assustam escolas*⁶⁰⁵

*'Gangs' nas escolas preocupam governo*⁶⁰⁶

*Mais de 10 mil jovens organizados em "gangs" em Portugal*⁶⁰⁷

*Ganges duplicam em quatro anos*⁶⁰⁸

*«Gangs» são um fenómeno marcadamente urbano*⁶⁰⁹

*Oito mil jovens organizados em 'gangs'*⁶¹⁰

Associada à categoria alunos está também a vertente etária «jovem» e «adolescente» que, em algumas situações, obtém expressividade no plural. A designação *jovem*, para referir os alunos ou estudantes, que não são “miúdos” nem crianças, ocorre em doze títulos anunciando uma presença mais significativa que a expressão *adolescentes* sobre o contexto português. É mais frequente no plano internacional, designadamente norte-americano em títulos já apresentados.

Tabela 22: Jovens em título

Dia	Mês	Ano	Jorna l	Jovens em título
26	SET	1999	DN	Jovem autor de quatro crimes confessou-se culpado
14	AGO	1999	DN	Jovens querem ser respeitados
18	MAI	2000	PB	Jovem baleado já teve alta
11	JAN	2001	CM	Jovem ateia fogo a colega
8	FEV	2001	CM	Jovens armados aterrorizam escola
15	MAR	2001	DN	Jovem agredido por colega a golpe de canivete
29	JUN	2001	DN	Jovens contra a agressão

⁶⁰⁴ *Jornal de Notícias* de 18 de Abril de 1999. Com o subtítulo *Delinquentes menores são os "operacionais" e atacam de dia e de noite, por vezes armados*.

⁶⁰⁵ *Correio da Manhã* de 25 de Janeiro de 2000.

⁶⁰⁶ *Correio da Manhã* de 7 de Junho de 2000.

⁶⁰⁷ *Público* de 21 de Junho de 2002. Com o subtítulo *Livro "O Gang e Escola" de Barra da Costa. Estudo*.

⁶⁰⁸ *Jornal de Notícias* de 21 de Junho de 2002. Com o subtítulo *Fenómeno não é fruto da indisciplina escolar mas pode reflectir-se nas escolas. Estudo*.

⁶⁰⁹ *Diário de Notícias* de 29 de Junho de 1999. Com o subtítulo *Revelam alguma organização e especialização no tipo de crime praticado. Na maioria, compõem-se de dez a 20 membros. Estudo*.

⁶¹⁰ *Correio da Manhã* de 26 de Maio de 2001. Com o subtítulo *Estudo revela*.

Dia	Mês	Ano	Jornal	Jovens em título
8	FEV	2001	JN	Jovens armados aterrorizam escola
22	NOV	2001	JN	Jovens estudantes vítimas de extorsão
15	JUN	2002	JN	Jovem roubado ao sair da escola
17	JAN	2002	JN	Jovens presas fáceis nos assaltos de rua
21	ABR	2002	PB	Jovens envolvidos em violência sentem-se afastados e inseguros

A referência aos adolescentes pelos atributos «*mais violentos, menos felizes, culpada de suicídio*» dá-se a partir da delimitação desta faixa etária e da expressão «*que bebem álcool*». Evidencia-se assim uma modalidade de comportamento marginal sintomático de alguma perturbação afectiva, nos processos relacionais com outros sujeitos, referenciados como seus pares, no primeiro exemplo, e não nomeados no segundo:

*Adolescente dada como culpada de suicídio de colega*⁶¹¹

*Adolescentes que bebem álcool são mais violentos e menos felizes*⁶¹²

Nestes títulos, a experiência do sujeito genérico *adolescente* recebe especificação da sua natureza feminina passivizada, no primeiro caso, quando é definida como *culpada* por uma acção praticada por uma segunda pessoa, uma sua *colega*, que atentou contra a sua própria vida, suicidando-se. No segundo exemplo, o sujeito plural *adolescentes* é indeterminado, sendo no entanto estreitado o grupo de referência a aqueles que *bebem álcool* causando processos comportamentais que os definem como *mais violentos e menos felizes*.

Para Alberto Melucci e Anna Fabbrini (1992), a adolescência é um primeiro momento da juventude que não pode ser visto apenas como fase de transição entre a infância e a vida adulta e meta da maturidade. É também um período do ciclo vital durante o qual se dão processos específicos de transformação que investem as dimensões mental e corpórea, as relações com os outros e com o mundo. Através dessas mudanças tornam-se visíveis modelos de pensamento, a organização da vida afectiva, formas de relacionamento que se expressam primeiro, renegando provisoriamente outras experiências (Melucci e Fabbrini, 1992: 25).

Algumas dessas experiências, como são o consumo de bebidas alcoólicas, estupefacientes, com consequências negativas para os sujeitos, como o suicídio, obtêm presença nas páginas dos jornais. Num título do *Público* de 2002, uma adolescente, na

⁶¹¹ *Público* de 30 de Março de 2002.

⁶¹² *Público* de 6 de Maio de 2002.

qualidade de sujeito passivo (*dada como culpada*), é alvo de decisão judicial que lhe atribui culpa pela sua participação indirecta na decisão de uma outra pessoa (*colega*) atentar contra a sua pessoa, suicidando-se. O valor semântico do vocábulo “colega” obtém significação na relação título e texto para a leitura das relações interpessoais desarmónicas vividas no universo escolar.

O guarda-nocturno

Decidimos também incluir no grupo de pessoas do universo interior da escola os sujeitos que exercem a função de guarda-nocturno ou vigilante e que têm como principal função a actividade de vigilância dentro do espaço escolar com vista a assegurar a segurança e protecção dos bens materiais e imóveis da instituição. Nas escolas mais problemáticas, este género de função é exercida pelos primeiros sujeitos no período nocturno, e pelos segundos no período diurno. Essa função é, em alguns casos, desempenhada por agentes aposentados, sob orientação do Gabinete de Segurança do Ministério da Educação, conhecidos pelo epíteto “os homens do Parracho”, entenda-se do Coronel Jorge Parracho, então responsável pelo referido Gabinete, entretanto desactivado.

A identidade pessoal destes actores sociais é omissa nos títulos que se ficam pela menção ao seu papel social e à sua situação de «algemado» que se prolongou por um tempo de «quatro horas». São agregados quando «entregam as armas», em sinal de protesto, tendo como especificidade esses objectos serem de «plástico» o que patenteia a situação caricata em que os mesmos sujeitos se encontram e exercem uma actividade instável no contexto escolar.

*Guarda-nocturno algemado durante quatro horas*⁶¹³

*Guardas-nocturnos das escolas sem contacto com a Polícia*⁶¹⁴

*Guardas das escolas param contra falta de segurança*⁶¹⁵

*Guardas-nocturnos sem condições*⁶¹⁶

*Guardas-nocturnos das escolas entregam armas de plástico*⁶¹⁷

⁶¹³ *Correio da Manhã* de 2 de Março de 2000.

⁶¹⁴ *Correio da Manhã* de 5 de Março de 2000.

⁶¹⁵ *Jornal de Notícias* de 20 de Abril de 2001.

⁶¹⁶ *Diário de Notícias* de 20 de Abril de 2001.

⁶¹⁷ *Correio da Manhã* de 21 de Abril de 2001.

Os títulos em que estas pessoas aparecem nomeadas e obtêm visibilidade pública, na sua associação com o espaço escolar (nem sempre referenciado no título, mas que a leitura da peça ajuda a reconstruir), são dos anos 2000 e 2001, período em que assumiram particular destaque na imprensa, após a morte de um guarda-nocturno no exercício da sua profissão na escola.

6.2. As pessoas do universo de referência exterior à escola

A análise da Tabela 17 também evidencia a presença em título de actores sociais do universo de referência exterior à escola entre os quais se encontram as forças da ordem (45), os políticos (38) e os familiares dos alunos (33) como os agentes sociais com mais presença nos títulos de entre as pessoas referenciadas nesta categoria. Ficam os restantes sujeitos por valores menos significativos, designadamente os cidadãos anónimos (9), os especialistas (7) e os representantes dos sindicatos de professores (6).

Os encarregados de educação obtêm mais visibilidade em 2000 com 19 ocorrências (sete no *JN*, cinco no *CM* e *DN* e duas no *PB*), em relação a valores menos expressivos nos restantes anos. As forças de autoridade PSP e GNR atingem quinze ocorrências em 2000 (sete no *CM*, seis no *JN*, dois no *DN* e sem referência no *PB*). Do mapa político são evidenciadas nos títulos figuras do Ministério da Educação (15 nomeações), nomeadas pelo cargo relativo à sua actividade profissional desempenhada naquele organismo. Obtêm relevo quase semelhante os grupos partidários PSD, CDS, PS, BE (14), sendo os valores destes dois agregados distribuídos por três anos, à excepção de 1999 sem referência. O Presidente da República, Jorge Sampaio, é tendencialmente referenciado pelo seu cargo e nome em 9 títulos relativos a 1998, 2000 e 2001.

Forças da autoridade

As forças de segurança são nomeadas maioritariamente de forma colectiva através da referência às instituições que agregam pessoas, tais como a PSP, GNR, “Escola Segura”, Gabinete de Segurança do Ministério da Educação, Polícia Judiciária, Polícia Municipal. São também empregues as designações “polícias”, “autoridades”, “agentes”, expressões que evidenciam sujeitos identificados pelo respectivo cargo ou posto hierárquico, usando entre outras expressões o vocábulo “responsável por...”. A sua presença no corpo das peças é mais

significativa no *Correio da Manhã* (cerca de uma centena de ocorrências), seguindo-se o *Público* (69), o *Diário de Notícias* (42) e, por fim, o *Jornal de Notícias* (8 dezenas).

A presença da entidade genérica *policia*, para referir de forma indeterminada os sujeitos anónimos e agregados, no exercício da sua actividade profissional e institucional, serve a referência a diferentes contextos, nacionais e internacionais, ao passo que as designações PSP, GNR ou “Escola Segura” remetem de imediato o leitor para construções sociais do espaço português. A nomeação individual dos agentes policiais é muito pouco significativa (apenas 3 peças em cada um dos três diários e sem qualquer menção no *Correio da Manhã*). Depreende-se, por esta via, uma reduzida proximidade destes actores, na sua pessoalidade, com os outros sujeitos, sendo antes representados no exercício das suas funções numa dimensão legalista. Na menção às forças de autoridade, é enfatizado o desempenho do seu papel social, enquanto agentes de segurança e ordem pública na prevenção e combate à violência e insegurança escolares, em especial a vigilância do perímetro exterior aos espaços da instituição.

Da análise dos títulos referentes a 2000, observa-se em especial em dois deles, ambos do *Jornal de Notícias* de 2000, uma representação mais combativa da actividade das forças de autoridade, comparativamente aos anos anteriores, concretizando deste modo o processo de alargamento do Projecto “Escola Segura” no território nacional e ilhas. No primeiro exemplo que se segue, a informação dessa combatividade é evidenciada pela forma verbal *apanha*, no presente, relativa à acção da entidade PSP que age sobre sujeitos agregados (*ladrões*), que se dedicam (motivo) ao roubo de instituições públicas e religiosas (*escolas* e *igrejas*), uma prática ilícita e punível por lei. No segundo título, a acção das forças de autoridade (*agentes*), nos espaços escolares (*nas escolas*), mantidas no anonimato e sem a diferenciação da respectiva corporação, assume um carácter preventivo na redução da criminalidade. É a primeira vez neste jornal que é feita menção explícita ao crime em referência ao contexto escolar.

*PSP apanha ladrões de escolas e igrejas*⁶¹⁸

*Agentes nas escolas diminuem criminalidade*⁶¹⁹

Na diferenciação dos sujeitos pela sua actividade pública e identidade única, o mais nomeado no corpo das peças é o Coronel Jorge Parracho, responsável pelo Gabinete de Segurança do Ministério da Educação, desde a constituição inicial do Programa “Escola

⁶¹⁸ *Jornal de Notícias* de 30 de Janeiro de 2000.

⁶¹⁹ *Jornal de Notícias* de 18 de Setembro de 2000.

Segura”, em 1996. Este responsável é designado na época pela patente de Major o que denota a sua permanência no exercício das suas funções no referido organismo ministerial. Por vezes, é enfatizada a sua experiência profissional adquirida em Macau junto de grupos marginais e é-lhe dada voz em discurso directo para tecer considerações sobre o comportamento dos alunos.

Ao Comissário Pires Leonardo da PSP, também com funções na chefia do Programa “Escola Segura”, é dada voz em discurso directo e nomeado em algumas peças na qualidade de fonte jornalística pelo seu conhecimento no terreno do fenómeno da violência escolar, denunciada às autoridades e contabilizada para efeitos estatísticos. É silenciado o seu percurso académico em Sociologia, na Universidade Nova de Lisboa, que conduz à realização de um estudo sobre as violências nas escolas na cidade da Amadora, com base em inquéritos de vitimização, e sobejamente referido no presente trabalho.

Nesse sentido, são ambos fontes de informação que asseguram visibilidade pública aos mecanismos de policiamento implementados no âmbito do referido programa de segurança. Ao mesmo tempo conferem legitimidade à matéria reportada, quando chamados a expressar a sua percepção dos acontecimentos, ou quando intervêm no debate público sobre o fenómeno em colóquios, seminários ou outros encontros que ocorrem em diferentes locais do país. Estes dois actores não aparecem referenciados nos títulos das peças do *corpus*, sendo o seu testemunho, enquanto fontes jornalísticas, remetido para o corpo do texto.

A entidade institucional “Escola Segura”, que tem como função proporcionar a segurança nas zonas periféricas ao estabelecimento escolar, reúne um conjunto de pessoas anónimas (*homens*) e meios materiais (*carros*) que são reforçados ao longo de um novo processo que se inicia (*arranca*), segundo o *Correio da Manhã*, em Setembro de 1998. Num título de 2000, é referenciada como sendo *A Polícia do Ministério*,⁶²⁰ de que se infere o Ministério da Educação, onde está situado o Gabinete de Segurança e, como se disse, presentemente desactivado.

No título ‘*Escola Segura*’ *apanha cinco*⁶²¹ são construídos actos e um acontecimento a partir da ênfase na actividade material da entidade “Escola Segura”, na qualidade de actor lógico que exerce uma acção (*apanha*) sobre os sujeitos quantificados por um numeral (*cinco*), sem qualquer referência a traços da sua identidade pessoal.

⁶²⁰ *Correio da Manhã* de 18 de Agosto de 2000.

⁶²¹ *Correio da Manhã* de 20 de Fevereiro de 2001.

Os políticos

O segundo grupo de pessoas composto por sujeitos de fora da escola, incluídos nos títulos no período de 1998 a 2002 (um total de 38 peças), abarca figuras políticas referenciadas de modo formal ou semiformal pelo seu nome próprio e/ou apelido, identidade individual, estado mental positivo ou negativo, conforme as acções praticadas pelos sujeitos. Isto acontece, por exemplo, em 2000 aquando do sequestro de crianças portuguesas numa escola do Luxemburgo. Dá-se a intervenção do primeiro-ministro, António Guterres, e do secretário de Estado das Comunidades, José Lello, na qualidade de fontes oficiais representativas do Estado português.

O evento é reportado pelo *Diário de Notícias* com destaque em primeira página numa abordagem do dia um de Junho. Faz-se notar a condição de reféns de crianças referenciadas pela sua nacionalidade portuguesa, no título *Crianças portuguesas reféns*. No subtítulo é feita menção à nacionalidade argelina do agente sequestrador e ao número de 46 afectados pela acção daquele sujeito activo. O título *Sampaio e Guterres satisfeitos*,⁶²² antecedido do tópico do sequestro e da representação do país (Luxemburgo), acentua processos mentais atribuídos a duas figuras da cena política portuguesa, ficando remetidos para o resumo, quer a designação do cargo do Presidente da República e do primeiro-ministro, quer os processos verbais (*chegaram a falar*) ou ainda relacionais (familiares das crianças portuguesas, representadas em circunstâncias de sequestro).

Os exemplos seguintes evidenciam o protagonismo de figuras políticas como Jorge Sampaio, Rui Rio, Paulo Portas e Jorge Coelho. O ministro da Administração Interna, Jorge Coelho, é nomeado em 1998 pelo nome próprio e apelido, sendo adiantada a referência explícita ao seu cargo político no corpo da peça jornalística. O título representa esta personalidade da cena política numa actividade oficial concluída (*inaugurou*), relativa a uma acção exercida pelas forças policiais, designada pelo jornal como *sistema inédito de policiamento*, o que sugere mudanças nos mecanismos de acção da polícia em matéria de segurança nas escolas referidas no texto.

As representações de tempo nos títulos e nos subtítulos referidos decorrem no modo indicativo (marca de certeza), num tempo já concluído (*inaugurou, visitou*) e no tempo presente (*pede, exige, oferece, defende, critica, quer*) para actualizar a informação para o momento da leitura.

⁶²² *Diário de Notícias* de 2 de Junho de 2000.

*Jorge Coelho inaugurou sistema inédito de policiamento*⁶²³

*Sampaio visitou escolas em bairros degradados*⁶²⁴

*Sampaio e Guterres satisfeitos*⁶²⁵

*Sampaio em versão "soft" critica escola de hoje*⁶²⁶

*Sampaio quer mais autoridade*⁶²⁷

*Sampaio pede mais atenção às escolas*⁶²⁸

*Rui Rio oferece "dois tabefes"*⁶²⁹

*Paulo Portas defende Hino nas escolas*⁶³⁰

O Presidente da República, *Sampaio* (cinco títulos), começa por ser nomeado formalmente pelo apelido, num título também de 1998 com foco numa actividade englobada na “semana da educação” que consistiu na passagem do presidente e sua comitiva por bairros percebidos como degradados, visitando diferentes escolas do território português. Em dois títulos de 2001 esta mesma figura pública é representada em processos verbais (*critica*, *pede*). A sua actividade política e vontade (*exige*) são remetidas para o subtítulo *Presidente da República exige das autarquias definição de "opções", na abertura do Congresso da FNE*. Aí é feita referência a três tipos de participantes em processos relacionais num evento social (*Congresso*): o *Presidente da República* é configurado como agente activo singular num processo verbal assertivo (*exige*) associado ao poder do seu cargo político; *as autarquias* são entidades colectivas sobre as quais recaem as exigências daquele agente activo; a Frente Nacional de Educação (*FNE*) é também uma entidade colectiva a quem é atribuída implicitamente a organização do Congresso.

A entidade genérica *escola(s)*, ora no singular, ora no plural e desprovida de especificação a pessoas, inferidas possivelmente pelo leitor, é alvo das críticas do falante *Sampaio* que formula àquela entidade (personificada) o pedido para que seja experimentada uma actividade mais consciente (*mais atenção*), isto é, um poder de percepção exercido pelos sentidos. Esse pedido é dirigido implicitamente no corpo da peça ao poder político para que crie condições para uma melhor prática lectiva. O Presidente exerce assim o seu poder de

⁶²³ *Jornal de Notícias* de 3 de Janeiro de 1998.

⁶²⁴ *Correio da Manhã* de 20 de Janeiro de 1998.

⁶²⁵ *Diário de Notícias* de 2 de Junho de 2000.

⁶²⁶ *Público* de 18 de Março de 2001.

⁶²⁷ *Diário de Notícias* de 22 de Março de 2001.

⁶²⁸ *Jornal de Notícias* de 27 de Abril de 2001.

⁶²⁹ *Jornal de Notícias* de 17 de Novembro de 2001.

⁶³⁰ *Correio da Manhã* de 21 de Fevereiro de 2002.

mediador na acção política, encenando atitudes relacionais entre os intervenientes no processo educativo.

À nomeação semiformal de Rui Rio, uma figura da política nacional, estão associados processos verbais de carácter ameaçador (*oferece*) que constroem uma possível actividade material (“*dois tabefes*”) num processo relacional com pessoas ausentes no título. As aspas marcam o distanciamento do jornal em relação às palavras proferidas pelo falante em tom coloquial no seu discurso durante a campanha para as eleições autárquicas de 2001. Os destinatários das suas ameaças são os professores de uma escola do Porto que não aderiram ao apelo desta figura da política nacional, então candidato à Câmara do Porto.

O *Correio da Manhã* é o único dos quatro diários que, ao longo do período de cinco anos, opta pela nomeação individual semiformal de Paulo Portas, líder do CDS/PP, num título do ano de 2002. A expressão de voz desta personalidade singular, e representativa de um grupo parlamentar, obtém expressão indirecta para anunciar a sua posição política na adopção de medidas que viriam a afectar a acção dos actores na instituição escolar, caso viessem a concretizar-se. É a figura pública mais vezes referida nas peças (títulos e texto) quando se trata de apresentar no Parlamento propostas de alteração à regulamentação disciplinar dos alunos.

Mesmo quando a nomeação é referenciada individualmente, apenas pelo apelido, como no caso de figuras já mencionadas, a categorização constrói na sua essência grupos igualmente organizados (políticos) pela sua experiência profissional, política, entre outras funções sociais portadoras de atributos socialmente conotados com um dado regime partidário ou ideologia política. Este tipo de nomeação serve o espaço mínimo dos títulos nos quatro jornais. Sendo figuras conhecidas do grande público, o enunciador do discurso parte do princípio que o leitor conhece a identidade e papéis sociais destas pessoas que constroem cenários políticos para os eventos noticiados, em circunstâncias específicas, como foi a “semana da educação”, em 1998, e campanhas eleitorais que propiciam um maior enfoque na educação e em temas afins.

Em alguns títulos o destaque vai para a referência genérica aos partidos políticos da oposição (dois títulos em 2001 e um em 1998 e 2002). A cronologia mostra que em 2001, as entidades PSD e CDS/PP são incluídas nos títulos do *Diário de Notícias* e do *Público*, com o executivo socialista no governo, chefiado pelo Primeiro-ministro, António Guterres.

*PSD ameaça nova disciplina*⁶³¹

*CDS/PP quer reforçar disciplina nas escolas públicas*⁶³²

*CDS/PP quer mais rapidez na punição dos alunos*⁶³³

*PP apresenta propostas para devolver a autoridade aos professores*⁶³⁴

Aqueles grupos partidários, o Bloco de Esquerda (BE) e os deputados aparecem configurados como entidades genéricas preferidas e suprimidos os atributos singulares dos sujeitos que constituem os respectivos grupos da política interna. Na oposição ao governo socialista, o PSD, entidade personificada e referenciada como agente de pressão, *ameaça* introduzir mudanças no universo escolar, processo que diz respeito à proposta de alteração do regime disciplinar dos alunos, em circunstâncias futuras.

Em 2002, a nomeação das facções políticas no título *Partidos divididos entre aumentar a disciplina e apoiar mais ou alunos*,⁶³⁵ ainda mais genérica, induz uma indecisão generalizada dos partidos políticos sobre a regulamentação dos procedimentos disciplinares e a adopção de medidas para apoiar os alunos que mais dificuldades revelam na integração escolar. É sintomática a hesitação na resolução dos problemas escolares existentes nesse tempo a que não estavam alheias questões de apoio a segmentos mais carenciados da sociedade.

A indeterminação das pessoas expressa-se também pela referência genérica ao cargo político de *Ministro*, sem especificação da pasta da sua afectação, na figura colectiva agregada do Governo que é percebido no tempo da enunciação pelo contexto político de então.

*Governo reforça meios para dar mais segurança às escolas*⁶³⁶

*Governo não é capaz de mudar a educação*⁶³⁷

*«Debate serviu para acordar o Governo»*⁶³⁸

*Ministro considera violência nas escolas pouco alarmante*⁶³⁹

*Governo ignora violência*⁶⁴⁰

⁶³¹ *Diário de Notícias* de 9 de Janeiro de 1998.

⁶³² *Diário de Notícias* de 28 de Março de 2001.

⁶³³ *Diário de Notícias* de 30 de Janeiro de 2001.

⁶³⁴ *Público* de 30 de Janeiro de 2001.

⁶³⁵ *Público* de 1 de Março de 2002.

⁶³⁶ *Diário de Notícias* de 23 de Setembro de 1998.

⁶³⁷ *Correio da Manhã* de 15 de Novembro de 2000.

⁶³⁸ *Diário de Notícias* de 25 de Janeiro de 2001.

⁶³⁹ *Diário de Notícias* de 30 de Janeiro de 2001.

⁶⁴⁰ *Diário de Notícias* de 5 de Março de 2001.

*Governo vai acelerar decisões disciplinares*⁶⁴¹

*Governo vai mexer na disciplina escolar*⁶⁴²

*Governo preocupado*⁶⁴³

Os membros do Governo, primeiro-ministro e demais ministros ou respectivos secretários são, maioritariamente, nomeados de forma colectiva, ou seja, pelas expressões “governo”, “membros do governo” ou pela referência a cada um dos representantes de cada ministério (165 unidades). A nomeação individual, pelo recurso apenas ao nome próprio ou apelido é menos frequente (doze unidades), verificando-se ainda a nomeação cumulativa pelo cargo e nome individual. A entidade genérica *Governo* é personalizada e ocorre em processos mentais (*preocupado, ignora, não é capaz*) num tempo em curso (presente) ou num tempo próximo ainda por cumprir no tempo da escrita (*vai acelerar, vai mexer*).

A frequência da inclusão ou exclusão dos deputados nos quatro jornais permite verificar até que ponto foi tornada pública a sua participação no debate sobre a violência escolar, e quais as suas ideias mais emergentes nos diferentes jornais em estudo. Os dados apurados evidenciam a pouca participação destes actores sociais no referido debate público (cinco dezenas de peças), designados ora individualmente pelo seu nome, ora de forma colectiva através do termo “deputados”, ou ainda mediante o nome pessoal e cargo desempenhado.

As entidades colectivas organizadas DREN (Direcção Regional de Educação Norte) e a escola são referenciadas em processos verbais (*debatem*), não se verificando no título do *Jornal de Notícias* a inclusão de sujeitos. O mesmo acontece num outro exemplo que apresenta um agente personificado (*Ministério*) que possui legitimidade para produzir pareceres ou despachos (*põe ordem*), ou seja, origina o efeito material que viabiliza a regulamentação disciplinar que gera processos mentais em sujeitos agregados (*Parceiros sociais estão indignados*).⁶⁴⁴

*DREN e escola debatem problemas*⁶⁴⁵

*Ministério põe ordem na indisciplina escolar*⁶⁴⁶

Os familiares dos alunos na sua relação com a escola

⁶⁴¹ *Correio da Manhã* de 23 de Março de 2001.

⁶⁴² *Correio da Manhã* de 24 de Abril de 2002.

⁶⁴³ *Correio da Manhã* de 27 de Abril de 2002.

⁶⁴⁴ *Jornal de Notícias* de 29 de Junho de 2002.

⁶⁴⁵ *Jornal de Notícias* de 22 de Novembro de 2001.

⁶⁴⁶ *Jornal de Notícias* de 29 de Junho de 2002.

Vimos no capítulo IV que a mudança para o regime democrático em 1974 tornou possível a criação de associações de pais representativas da vontade política para ver implementada uma maior participação dos encarregados de educação no acompanhamento escolar dos seus educandos. Para estabelecer a relação escola-família, a figura do Director de Turma, cargo criado em 1968 (Decreto-Lei nº 48572), tem vindo a ser progressivamente incumbido de maior responsabilidade, sendo-lhe pedida uma panóplia de tarefas. Trata de questões de ordem burocrática, ao mesmo tempo que gere de modo sistemático e transversal a relação com os restantes professores na trajectória escolar dos alunos, postos sob a sua supervisão disciplinar. Serve de elo de ligação junto das famílias no sentido de lhes incutir uma participação mais regular e responsabilizada dos seus educandos, direitos e deveres consagrados na legislação em vigor. Percebe-se, assim, o quanto a figura do director de turma, que implica formação pessoal e pedagógica adequada, é importante factor na gestão da (in)disciplina escolar na turma de que é titular e na resolução dos conflitos internos da instituição, resultantes de processos relacionais, sendo pedida uma regular intervenção dos familiares dos alunos.

Na cobertura jornalística da violência escolar não se fez contudo notar a presença explícita da figura singular desse agente mediador entre a instituição escola e a instituição família, nos títulos e nos textos. Prevalece a nomeação da escola referenciada como entidade agregadora de sujeitos anónimos, na maior parte das vezes, salvo os casos pontuais dos seus membros directivos que se distinguem em eventos excepcionais. Dessa agregação fazem parte os encarregados de educação, situados no encontro do universo exterior à escola com o seu interior e designados pelo traço de parentesco (*pais*) na sua relação com os alunos, excluídos por vezes dos títulos mas inferidos pelos leitores durante o processo mental de reconstrução dessa relação que é concretizada pelas designações “pais de”, “mães de”, “nossos filhos”.

De um modo geral, às pessoas anónimas do exterior da escola, referenciadas nos títulos abaixo apresentados, são associados traços de identidade da sua posição de parentesco (*pais de alunos e estudantes*), e construídos em processos verbais indirectos (*criticam, protestam, esclarecem*). Os exemplos, entre outros já apresentados (cerca de 20 ocorrências no total), são ilustrativos da identificação relacional destes sujeitos indeterminados (*pais*) que configuram uma representação colectiva activa sobre representada com relevo e poder em processos mentais, comportamentais, verbais e materiais. São construídos como sujeitos «preocupados» que «contestam mais autoridade para os professores», «culpam problemas

familiares», «exigem (mais) segurança», «criticam insegurança», «denunciam mais», «protestam contra maus tratos de professora», «esclarecem agressão», «de costas viradas para a escola», «encerram escola», «recorrem a cadeado para chamar a polícia» e, numa acção conjunta com alunos e professores, «pedem reforço da segurança». A passivação desta entidade familiar é pouco significativa (foi encontrado o único título: *Pais são penalizados por apoiarem escola*),⁶⁴⁷ comparativamente com a sua experiência activa.

A forma de representação destes sujeitos nos títulos sofre mudanças em 2000, ano em que beneficiam de uma visibilidade acrescida, comparativamente ao ano anterior. Enquanto em 1999 a única nomeação, já mencionada, ocorria na forma passiva (*pelos pais*), em 2000, estas pessoas são polarizadas na estrutura do título, ocupando o lugar de sujeitos e agentes da acção, ao mesmo tempo que experimentam processos mentais de inquietação com a insegurança e violência, expressa até na forma de tentativa de violação. Deste modo, a actividade dos pais estrutura-se em torno de dois tipos de poder: um de afeição, expresso verbalmente sob a forma de pedido e protesto; outro de concretização circunstancial e material encerrando escolas, como forma de reacção, condição que afecta outros sujeitos privando-os de um bem comum que se caracteriza pelas suas actividades escolares. É caso para questionar a legalidade do acto de encerrar escolas, ainda que legitimado, enquanto medida de pressão, pela visibilidade alcançada nos media, para atingir os fins desejados junto do poder central.

Identificados pela sua posição familiar, os pais, na qualidade de sujeitos colectivos, mostram alheamento em relação à instituição escolar e à vida escolar dos seus educandos, revelando-se noutros casos agentes activos no fechamento de escolas, a reproduzir um modelo de comportamento já observado em 1999, como forma de protesto para exigir mais segurança.

*Pais de costas voltadas para a escola*⁶⁴⁸

*Pais de estudantes criticam insegurança.*⁶⁴⁹

*Pais protestam contra maus tratos de professora*⁶⁵⁰

*Tentativa de violação leva pais a encerrar escola*⁶⁵¹

*Pais esclarecem agressão*⁶⁵²

⁶⁴⁷ *Jornal de Notícias* de 18 de Março de 2001.

⁶⁴⁸ *Jornal de Notícias* de 28 de Maio de 2000.

⁶⁴⁹ *Correio da Manhã* de 19 de Junho de 2000.

⁶⁵⁰ *Diário de Notícias* de 14 de Setembro de 2000.

⁶⁵¹ *Correio da Manhã* de 16 de Maio de 2001.

⁶⁵² *Jornal de Notícias* de 18 de Setembro de 2001.

No primeiro, quarto e quinto títulos, os pais são os únicos participantes nos processos referenciados explicitamente, sendo os outros intervenientes, destinatários e afectados, pressupostos pelo leitor a partir do conteúdo dos enunciados que apresentam formas verbais como «esclarecem» no presente para a sua actualização no momento da leitura. A interpretação do não-dito permite as seguintes reconstruções no seguimento de associações que deixam recuperar as posições dos participantes implícitos nos processos verbais e materiais: *Pais* (dos alunos são agentes agregados dotados de poder) *esclarecem* (alguém, excluído do título) *agressão* (produzida por alguém que age sobre uma terceira pessoa sem referência explícita à sua identidade pessoal). Obtêm maior relevo em título nos anos de 2000 e 2001.

O enfoque no encerramento de escola, no título do *Correio da Manhã* de 2001, o penúltimo da lista atrás apresentada, prende-se com um tipo de agressão expressa sob a forma de violação, em que se dá a exclusão do agente agressor. Este facto acarreta processos comportamentais e materiais dos sujeitos *pais* que decidem fechar a escola onde se teria dado a tentativa de violação de alunos, também excluídos do título mas que o leitor é levado a inferir a partir da menção ao traço de parentesco dos sujeitos agregados (*pais*).

Menos genérica é a referência enfática à mãe ou mães (quatro títulos), identificadas como se viu pelo atributo da nacionalidade americana (*Mães americanas marcham contra armas de fogo*) ou sem qualquer tipo de menção ao contexto do país o que remete de imediato o leitor para a interpretação dos acontecimentos dentro do contexto nacional. Este enfoque no papel materno é ilustrativo da maior participação feminina no acompanhamento (em forma de retaliação ou pressão, evidenciadas nos antetítulos, ou de agressão a um aluno) do percurso escolar dos seus filhos, na medida em que não se verificou nenhuma referência à presença explícita da figura paterna na sua singularidade. Os exemplos adiantados evidenciam processos relacionais entre sujeitos activos lógicos (*mães, professora*) e passivos no acto de espancar e agredir pessoas passivas singulares (*aluno*) tendo as *mães* como agente agressor.

*Mãe e professora primária pegaram-se à pancada*⁶⁵³

*Mães foram à escola espancar um aluno*⁶⁵⁴

⁶⁵³ *Jornal de Notícias* de 6 de Outubro de 2000.

⁶⁵⁴ *Jornal de Notícias* de 5 de Fevereiro de 2002.

Em 2002, o título nominal interpretativo *CONFAP insatisfeita*,⁶⁵⁵ de pequena dimensão, apresenta pessoas agregadas na Confederação de Pais (CONFAP) a experimentarem processos mentais de insatisfação a propósito de um evento da agenda política do Governo que o leitor é levado a reconstruir a partir de outras peças jornalísticas contíguas que o jornal inclui na mesma edição. Assim, infere-se que o estado de insatisfação daquela entidade, assim como a preocupação dos professores, que é anunciada no mesmo dia no título *Professores preocupados*, resulta da percepção dos sujeitos face às circunstâncias previstas no título assertivo *Governo vai mexer na disciplina escolar*,⁶⁵⁶ a deixar antever uma acção política ainda não concretizada pela entidade Governo de orientação socialista.

Os especialistas

Comparativamente à nomeação pouco significativa de especialistas nos títulos (sete unidades), um número mais acentuado de textos revela a sua presença individual (cerca de uma centena de ocorrências), mais evidente no *Público*, antes do *Diário de Notícias* e com valores idênticos no *Correio da Manhã* e no *Jornal de Notícias* (duas dezenas cada). Nas formas de nomeação colectiva, relativa à profissão, são usadas as expressões genéricas “psicólogo” e “psiquiatra”, acompanhadas da referência a traços da identidade pessoal como o nome próprio e cargo respectivos, ou empregando-se a designação *Psicologia*, deixando prever uma conexão com a instituição “Faculdade” que o jornal pressupõe ser do conhecimento do leitor.

*Psicólogos ‘combatem’ crimes nas escolas*⁶⁵⁷

*Psicólogos discutem comportamentos desadequados*⁶⁵⁸

*Psicologia do Porto Lança Acção de Formação Sobre Violência*⁶⁵⁹

O psiquiatra Daniel Sampaio é uma figura pública que foi alcançando mais visibilidade nas páginas dos jornais e revistas da especialidade, durante o período em estudo que corresponde à presidência de Jorge Sampaio. Aparece em situação de debate com alunos e contribui para a reflexão em torno da indisciplina, agressividade e violência nos alunos, e nos jovens em geral, na sua relação com as famílias e a escola. Um dos tópicos analisados é precisamente o sofrimento que esses fenómenos provocam nos jovens agressores e vítimas.

⁶⁵⁵ *Correio da Manhã* de 24 de Abril de 2002.

⁶⁵⁶ *Correio da Manhã* de 24 de Abril de 2002.

⁶⁵⁷ *Correio da Manhã* de 23 de Janeiro de 2001.

⁶⁵⁸ *Público* de 30 de Maio de 2001.

⁶⁵⁹ *Público* de 7 de Fevereiro de 2002.

Os sindicatos de professores

Os representantes dos Sindicatos de Professores, designados na maioria pelos nomes e cargos respectivos, são incluídos em seis títulos (dois de 1999, um de 2000 e três de 2001) distribuídos pelo *Diário de Notícias* (3), *Público* (2) e *Correio da Manhã* (um). No corpo das peças, estes actores sociais atingem um total de 72 ocorrências das quais seis resultam de uma nomeação individual sem a menção ao cargo, vinte e uma de uma nomeação colectiva e em quarenta e cinco é dada preferência à identidade pessoal com a indicação do cargo e nome. Esta última variável é mais acentuada em 2000, 2001 (catorze cada) e 2002 (doze) e mais visível no *Diário de Notícias* (dezasseis), comparativamente aos restantes jornais (onze no *CM*, dez no *JN* e oito no *PB*).

Semelhante organização de sujeitos numa entidade designada por *Sindicato* dos professores, segundo a evolução da peça do *Correio da Manhã*, apresenta-se indirectamente descrita em processos mentais, permitindo inferir um estado de inquietação face ao quadro de insegurança no contexto escolar. O *Diário de Notícias*, no sumário correspondente ao título de 11 de Abril, com ênfase na toxicodependência, recorre à mesma nomeação genérica da entidade sindical, representada em processos mentais de exigência, para concretizar a *despistagem de álcool e estupefacientes*, e de vontade procurando *responsabilizar os pais pelos danos e agressões dos filhos*.

Os sindicatos de docentes desempenham a função de fontes de informação, não nomeadas num título (*Professores criticam polícia*)⁶⁶⁰ já mencionado, tendo como alvo das suas críticas a entidade genérica *polícia*. Os sindicatos nesta peça são referenciados em discurso indirecto (*Sindicatos de docentes não admitem qualquer tipo de agressividade nas escolas*). É nessa qualidade que é evidenciada a sua reacção à tipologia *baixa/média*, divulgada publicamente pela polícia que é representada em processos verbais e designada pela expressão *Autoridade* que o leitor infere como “autoridade policial”.

*Insegurança preocupa Sindicato*⁶⁶¹

*Federação quer tolerância zero*⁶⁶²

*Testes à droga nas escolas*⁶⁶³

⁶⁶⁰ *Diário de Notícias* de 4 de Janeiro de 2001.

⁶⁶¹ *Correio da Manhã* de 2 de Março de 2000.

⁶⁶² *Diário de Notícias* de 29 de Janeiro de 2001.

⁶⁶³ *Diário de Notícias* de 11 de Abril de 2001.

O foco do título de 29 de Janeiro, também do *Diário de Notícias*, recai na vontade da Federação de Professores de implementar a medida securitária de *tolerância zero*, inspirada na teoria de “*broken windows*” de influência norte-americana, para promover um maior rigor no controlo dos processos relacionais num contexto não referenciado no título. Aquela entidade genérica, agregadora de sujeitos, é designada Fenei no resumo, onde é representada em processos mentais de preocupação na sequência de uma inquirição às escolas que permitiu apurar que um número considerável de alunos, quantificados no desenvolvimento da peça, tem medo dentro da escola e no espaço das salas de aulas. É nesse quadro de apreensão que se faz ouvir indirectamente a vontade daquela organização sindical.

6.3. Tendências na representação dos discursos dos falantes

A apreciação dos discursos dos falantes permitiu apurar diferentes percepções dos eventos reportados de que resultam informações e avaliações das políticas educativas num cenário de tentativa de resolução de situações de insegurança e violência escolar. Como se fez notar, quando analisadas as formas de nomeação dos actores sociais, os quatro jornais tendem a recortar do tecido social algumas vozes mais participativas no debate social e político desses fenómenos, evidenciando discursos de fontes oficiais e não oficiais. Dessas intervenções directa ou indirectamente citadas, emergem significados a que estão subjacentes opiniões e posições ideológicas dos falantes que podem ser cultural e socialmente partilhadas pelos leitores ou, pelo contrário, representar novos modelos gerais e sociais (*scripts*) de conhecimento e representação dos acontecimentos (van Dijk, 2005: 69).

Os papéis sociais desempenhados pelos sujeitos potenciam a sua intervenção em questões de violência escolar que os jornalistas decidem dispor nas diferentes peças em função de critérios de selecção, optando por atribuir a algumas vozes maior destaque ao inclui-las nos títulos ou no *Lead*, por exemplo, enquanto remetem outras para plano secundário e assim sucessivamente. Embora não tenham sido contabilizadas na análise estatística, foram encontradas peças com a presença de mais de três vozes, mostrando a tendência acentuada para a pluralidade dos pontos de vista e representações sociais, indo ao encontro de uma maior abrangência de públicos-leitores que poderão ou não identificar-se com algumas das posições dos actores sociais incluídos.

Para apreciar os modos de representação do discurso dos falantes, nos títulos e nos textos, seguimos os pressupostos teóricos avançados por Norman Fairclough (1998) que, por

sua vez, se inspira em Leech e Short (1981), McHale (1978), Quirk *et al.* (1972), e em particular em Volosinov (1973), com contributo da “linguística crítica” (Fowler *et al.*, 1979; Fairclough, 1985, 1989). Vamos ver como se anunciam os diferentes estilos de representação jornalística das trocas interpessoais, no encontro de múltiplas vozes, desde as oficiais às não oficiais, que atravessam a cobertura jornalística da violência escolar, no período de 1998 a 2002, para avaliar a significação que os falantes (do contexto interior ou exterior à escola) fazem dos fenómenos de indisciplina, agressividade ou violência escolar.

Como a análise de conteúdo permitiu observar, realizam-se disposições distintas na representação das vozes dos diferentes actores sociais nos títulos e no corpo das peças dos quatro jornais seleccionados para o estudo. Decidimos primeiro apreciar os discursos dos falantes e as formas de apresentação (pelo recurso às aspas, por exemplo) que mais se fazem notar nos títulos, conferindo algum relevo à construção jornalística da violência escolar. É depois avaliado o modo como se conjugam os discursos dos falantes no corpo das peças, de acordo com critérios jornalísticos próprios aos quatro diários que definem quais os discursos que devem figurar como prioritários ou, pelo contrário como secundários para proporcionar aos leitores o recorte da pluralidade de percepções do tecido social.

É também considerada a ordem pela qual aparecem ordenados os discursos dos falantes na primeira, segunda ou terceira posições. Por fim, esses discursos são diferenciados na sua forma “directa” (discurso directo), com a reprodução integral ou parcial das falas dos sujeitos e emprego das aspas, a marcar o distanciamento do jornal, ou na sua forma “indirecta” (discurso indirecto) com a “amalgama” de pseu-citações decorrentes da (re)escrita que oscila entre os limites da reprodução e da transformação (Mouillaud, 1989, citado por Rebelo, 2002: 70) do discurso primário (Valosinov, 1973, citado por Fairclough, 1998:54-55).

6.4. Os falantes nos títulos

As vozes evidenciadas em discurso directo por meio do referido sinal gráfico são de *especialistas, alunos, professores, dirigentes escolares, pais, sindicatos, leitores, políticos, forças policiais*.

Tabela 23: Os falantes nos títulos

As pessoas do universo de referência do interior da escola
Voz dos alunos <i>"Este é um bom dia para morrer"</i> ⁶⁶⁴ <i>«Alguém matou alguém?»</i> ⁶⁶⁵ <i>«Já disse à minha mãe que não ponho aqui mais os pés»</i> ⁶⁶⁶ <i>"A minha escola é diferente"</i> ⁶⁶⁷ <i>"Qualquer dia temos de vir nus para aqui"</i> ⁶⁶⁸ <i>'Queremos soluções'</i> ⁶⁶⁹ <i>"Não ouves, minha vaca?"</i> ⁶⁷⁰ <i>"Pedi-lhe para não me bater mais"</i> ⁶⁷¹
Voz dos professores <i>«Já entra por um ouvido e sai por outro»</i> ⁶⁷² <i>"Não há respeito nem autoridade"</i> ⁶⁷³ <i>"Dava-lhe uma ficha e ele comia-a"</i> ⁶⁷⁴ <i>"Não conseguia respirar"</i> ⁶⁷⁵
Voz dos responsáveis escolares (membros do conselho executivo) <i>"Os castigos fazem bem às crianças"</i> ⁶⁷⁶ <i>'É preciso tentar compreender'</i> ⁶⁷⁷ <i>"Soubemos que ele bateu com a cabeça"</i> ⁶⁷⁸

O destaque observado na categoria título, com recurso ao grafismo das aspas para destacar as falas dos actores sociais incluídos nas peças, é mais usual no *Público* e no *Diário*

⁶⁶⁴ *Público* de 22 de Abril de 1999.

⁶⁶⁵ *Público* de 13 de Maio de 1999.

⁶⁶⁶ *Público* de 13 de 2 de Março de 2000.

⁶⁶⁷ *Público* de 18 de Abril de 2000.

⁶⁶⁸ *Público* de 22 de Janeiro de 2001.

⁶⁶⁹ *Correio da Manhã* de 8 de Fevereiro de 2001. Gonçalo Vaz, com 15 anos, da Escola Secundária do Restelo.

⁶⁷⁰ *Público* de 1 de Março de 2002.

⁶⁷¹ *Correio da Manhã* de 28 de Novembro de 2002.

⁶⁷² *Diário de Notícias* de 3 de Fevereiro de 1999.

⁶⁷³ *Público* de 10 de Fevereiro de 2001.

⁶⁷⁴ *Público* de 1 de Março de 2002.

⁶⁷⁵ *Público* de 1 de Março de 2002.

⁶⁷⁶ *Público* de 3 de Setembro de 1999.

⁶⁷⁷ *Correio da Manhã* de 27 de Abril de 2002.

⁶⁷⁸ *Correio da Manhã* de 24 de Outubro de 2002.

de Notícias e menos perceptível no *Correio da Manhã* e no *Jornal de Notícias*. Decidimos agrupar os títulos que exibem a demarcação explícita, pelas aspas, dos discursos dos actores do universo de referência exterior à escola, inseridos em grupos sociais específicos, já identificados atrás no momento em que foi apreciada a sua presença e nomeação nos títulos e textos.

Tabela 24: A voz dos especialistas em educação

As pessoas do universo de referência exterior à escola
Voz dos especialistas <i>«Escolas devem promover o debate»</i> ⁶⁷⁹ <i>«Crianças não são felizes»</i> ⁶⁸⁰ <i>«Os alunos questionam tudo»</i> ⁶⁸¹ <i>«Todos têm culpa»</i> ⁶⁸² <i>«O poder dos adolescentes é ilimitado»</i> ⁶⁸³ <i>«Os alunos perderam a auto-estima e a noção da vergonha»</i> ⁶⁸⁴ <i>«Sofrimento dos jovens é preocupante»</i> ⁶⁸⁵ <i>«Já não toleramos a violência»</i> ⁶⁸⁶ <i>«Professores estão a perder a autoridade na sala de aula»</i> ⁶⁸⁷ <i>«Os pais são os primeiros modelos sociais»</i> ⁶⁸⁸ <i>«Os professores devem construir grupos de apoio e de ajuda entre eles»</i> ⁶⁸⁹

As vozes exteriores ao jornal no *Público* provêm de “figuras públicas” como os ministros da educação, deputados, técnicos de especialidade, ou seja, psicólogos ou psiquiatras, professores universitários com conhecimentos em educação ou problemas de crianças e jovens adolescentes, podendo ser também técnicos com deslocações regulares às escolas.

⁶⁷⁹ *Diário de Notícias* de 2 de Março de 1998.

⁶⁸⁰ *Diário de Notícias* de 10 de Abril de 1998. Entrevista a Teresa Vasconcelos, directora do ME.

⁶⁸¹ *Diário de Notícias* de 20 de Maio de 2000. Entrevista a Luc Ferry, filósofo francês.

⁶⁸² *Jornal de Notícias* de 4 de Dezembro de 2000. Opinião de José Pereira Vinhal das Ciências da Educação.

⁶⁸³ *Correio da Manhã* de 7 de Dezembro de 2000.

⁶⁸⁴ *Público* de 3 de Fevereiro de 2001. Professora

⁶⁸⁵ *Correio da Manhã* de 23 de Fevereiro de 2001. Alerta do psiquiatra Daniel Sampaio na escola ‘Ferreira Borges’.

⁶⁸⁶ *Diário de Notícias* de 9 de Abril de 2001. Entrevista ao sociólogo francês, Debarbieux.

⁶⁸⁷ *Público* de 10 de Novembro de 2001. Carlos Fernandes, psicólogo da Universidade do Minho. Secção Educação.

⁶⁸⁸ *Público* de 21 de Abril de 2002.

⁶⁸⁹ *Público* de 22 de Setembro de 2002. Debarbieux, director do Observatório Europeu de Violência Escolar.

Os psicólogos, psiquiatras, investigadores ou outros académicos, que englobámos na categoria “especialistas”, são os mais referenciados nos títulos (25 ocorrências no total) o que lhes confere maior notoriedade, comparativamente às restantes vozes menos citadas. A ênfase aos especialistas é relativamente equivalente no *Público*, no *Diário de Notícias* e no *Correio da Manhã*, que se distanciam do *Jornal de Notícias* onde é notória uma única ocorrência dos sujeitos reunidos nessa categoria.

Tabela 25: A voz dos políticos, sindicatos, polícias e familiares dos alunos

As pessoas do universo de referência exterior à escola
Voz dos políticos <i>«Estudantes devem debater indisciplina e autonomia»</i> ⁶⁹⁰ <i>«Não se aprende sem disciplina»</i> ⁶⁹¹ <i>«Debate serviu para acordar o Governo»</i> ⁶⁹²
Voz dos sindicatos <i>«Malandrice não é delinquência»</i> ⁶⁹³ <i>«Isto é uma selva e as escolas são os zóos»</i> ⁶⁹⁴
Voz das forças de autoridade <i>«Deixem de andar com telemóveis caros»</i> ⁶⁹⁵
Voz dos pais e encarregados de educação <i>«Se ele voltar às aulas, os nossos filhos ficam em casa»</i> ⁶⁹⁶
Voz dos leitores (“correio dos leitores”) <i>«Castigos outra vez castigos»</i> ⁶⁹⁷ <i>«Pastilha elástica»</i> ⁶⁹⁸

⁶⁹⁰ *Diário de Notícias* de 25 de Janeiro de 1998. Jorge Sampaio durante a semana da educação.

⁶⁹¹ *Diário de Notícias* de 7 de Maio de 2000. David Blunkett, ministro britânico da Educação e do Emprego, avesso aos castigos corporais, defende «moralização do ensino», lê-se no subtítulo.

⁶⁹² *Diário de Notícias* de 25 de Janeiro de 2001. Partido Social-democrata (PSD).

⁶⁹³ *Público* de 4 de Março de 2000. Sindicato da Função Pública (STFPN). Secção Educação.

⁶⁹⁴ *Jornal de Notícias* de 4 de Dezembro de 2000. José Paulo Serralheiro, professor do ensino secundário e dirigente do Sindicato dos Professores do Norte. Secção Sociedade.

⁶⁹⁵ *Público* de 16 de Janeiro de 2002. Notícia breve assinada por Fernanda Ribeiro que cita em discurso directo um polícia não nomeado que vigiava a porta principal da escola Rainha D. Leonor, em Lisboa. Peça secundária a acompanhar a notícia desenvolvida intitulada *Vaga de assaltos assusta alunos do Rainha D. Leonor*, assinada pela mesma jornalista. Secção Local.

⁶⁹⁶ *Público* de 9 de Fevereiro de 2000.

⁶⁹⁷ *Diário de Notícias* de 2 de Abril de 2000. Secção Opinião “*Meu Caro DN*”. Com a fotografia de uma sala de aula, mesas e cadeiras em estado normal, e a legenda “*Análise. Violência nas escolas assume crescente dimensão no nosso país e também é fonte de polémica.*” A carta é assinada por Aurora Castilho P. Santos Gomes, docente de Matemática, pondo em causa o teor do artigo do *Diário de Notícias* de 29 de Janeiro de 2000, intitulado “*Castigos, outra vez castigos*”. É Camila Coelho que responde à carta desta docente.

⁶⁹⁸ *Jornal de Notícias* de 2 de Janeiro de 2001. Secção “*Página do Leitor*”. Carta assinada por Maria José Magalhães, sem identificação da sua profissão. A acompanhá-la aparece uma fotografia a uma coluna de uma sala de aula com três actores: uma figura adulta feminina e duas crianças. Trata-se de um comentário ao artigo assinado por Daniel Sampaio “*Aturem-se uns aos outros*” do *Jornal de Notícias*. Os comentários incidem na forma como o especialista aborda a questão da indisciplina na escola na sua vertente masculina e feminina, como se o problema do controlo disciplinar nas escolas fosse das professoras em particular.

No último jornal o destaque é ligeiramente superior para os políticos (cinco peças), como no *DN* (sete), ficando o *PB* (dois) e o *CM* (uma).

A presença de vozes dos actores sociais nos títulos, acima referidos, é marcada pelo sinal gráfico das aspas, a assinalar opiniões exteriores ao jornal, na situação de discurso directo, e a remeter para o enunciador do discurso e respectiva percepção dos acontecimentos sociais. Faz-se também ouvir a percepção dos professores do ensino não superior com conhecimento científico comprovado em trabalhos de investigação sobre a indisciplina escolar ou temas afins. Aquele jornal concede assim notoriedade e seriedade aos temas tratados, à medida que exerce a sua regular função informativa, proporcionando análises e comentários com opiniões fundamentadas exteriores ao jornal para explicar a violência escolar.

Outros títulos, já destacados, propõem asserções dos falantes sem a marca das aspas, como se o jornal, numa leitura de superfície, assumisse como seu o dito do enunciado, observável no exemplo *Violência nas escolas dispensa alarmismos*.⁶⁹⁹ A opinião expressa no título é interpretada pelo leitor à medida que vai procedendo à leitura do subtítulo, onde é enfatizado o cargo político do ministro da Educação, referenciado em discurso indirecto, e sucessivamente do corpo da peça jornalística, onde é revelada formalmente a identidade pessoal de Augusto Santos Silva, que se expressa em discurso indirecto e directo. É a única voz a marcar presença nas escolhas do *Jornal de Notícias* para comentar os dados estatísticos fornecidos pela Polícia de Segurança Pública no âmbito do Programa “Escola Segura” do Gabinete de Segurança do Ministério da Educação.

A acompanhar uma entrevista ao filósofo e político francês, Luc Férry, com uma asserção em discurso directo, marcada pelas aspas, um outro texto em caixa do *Diário de Notícias* propõe o título interpretativo e opinativo sem aspas *Os jovens sabem que não arriscam nada*.⁷⁰⁰ O contexto global de toda a página, em que é dado destaque a esta figura da política estrangeira em duas peças, cada uma com uma fotografia do falante, fornece o enquadramento necessário para reconhecer o discurso em questão como sendo da mesma pessoa.

⁶⁹⁹ *Jornal de Notícias* de 5 de Dezembro de 2000. Notícia assinada por Fernando Basto. Secção Sociedade.

⁷⁰⁰ *Diário de Notícias* de 20 de Maio de 2000. Entrevista a Luc Férry. Secção Educação.

Tabela 26: A voz dos leitores nos títulos

Correio dos leitores
<i>Os pais e a delinquência juvenil</i> ⁷⁰¹
<i>Ainda os pais e a delinquência juvenil</i> ⁷⁰²
<i>Ainda a delinquência juvenil</i> ⁷⁰³
<i>Dar autoridade aos professores</i> ⁷⁰⁴
<i>Indisciplina escolar e estatísticas</i> ⁷⁰⁵
<i>O ensino e eu</i> ⁷⁰⁶
<i>O medo nacional, a insegurança e a delinquência</i> ⁷⁰⁷
<i>(Des)educação para a cidadania nas escolas</i> ⁷⁰⁸
<i>Delinquência juvenil</i> ⁷⁰⁹
<i>Ditadura das minorias</i> ⁷¹⁰
<i>Casal de S. Brás sem segurança</i> ⁷¹¹

A voz dos leitores também se faz ouvir, nos títulos acima referidos, a partir de ideias retiradas do corpo das cartas endereçadas ao jornal, que decide não recorrer às aspas para a delimitação do discurso dos leitores.

6.5. Os falantes no corpo das peças jornalísticas

A apreciação quantitativa dos discursos dos diferentes intervenientes permitiu aferir a inclusão de pelo menos uma voz dos actores sociais no corpo dos textos (694 - 89,32%), na forma de discurso directo, marcado pelas aspas, ou em discurso reportado pelo jornalista, ou na ausência da sua assinatura pelo jornal. Registaram-se igualmente os itens em que se

⁷⁰¹ *Correio da Manhã* de 5 de Agosto de 2000.

⁷⁰² *Correio da Manhã* de 8 de Agosto de 2000.

⁷⁰³ *Correio da Manhã* de 29 de Agosto de 2000.

⁷⁰⁴ *Diário de Notícias* de 17 de Janeiro de 2000. Secção Opinião “*Meu Caro DN*”.

⁷⁰⁵ *Correio da Manhã* de 1 de Fevereiro de 2001.

⁷⁰⁶ *Correio da Manhã* de 4 de Fevereiro de 2001. Assinada por Ana Sales (Braga). Testemunho de uma professora desencantada com quinze anos de docência.

⁷⁰⁷ *Correio da Manhã* de 6 de Fevereiro de 2001.

⁷⁰⁸ *Correio da Manhã* de 24 de Fevereiro de 2001. Assinada por Renato Corte-Real. (Praia da Vitória). Estão em foco as regras escolares e a sua negociação com os alunos antes da sua aplicação.

⁷⁰⁹ *Correio da Manhã* de 4 de Janeiro de 2002.

⁷¹⁰ *Jornal de Notícias* de 30 de Setembro de 2002. Assinada por Ana Calado (Porto), professora de 47 anos de idade. A leitora faz uma listagem daquilo que ela considera minorias: os alunos delinquentes, os marginais que roubam, a casta dos juizes que libertam os criminosos, os “colarinhos brancos”, os “patos bravos”, o “jet-set”, os usurpadores do poder, ao mesmo tempo que questiona a morte de um rapaz com atraso mental por um adolescente de 14 anos e “nada lhe acontece porque é imputável”.

⁷¹¹ *Correio da Manhã* de 10 de Dezembro de 2002.

verifica a supressão dos actores sociais (83 - 10,68%), sem qualquer referência explícita aos seus discursos, podendo ser recuperados pelo leitor ao longo do processo de leitura mais ou menos detalhada e alargada no tempo com a ajuda de outros formatos informativos ao seu dispor.

Comparativamente, o *Diário de Notícias* (194) e o *Correio da Manhã* (189) são os jornais que mais vozes incluem nas suas peças. No primeiro, regista-se o maior pico em 2001 (DN-58) e no segundo em 2000 (CM-62). Fica um pouco distanciado o *Público* (171) com valores mais acentuados em 2001 (PB-52) a aproximar-se do *Diário de Notícias*. O *Jornal de Notícias* (140) revela maior ênfase em 2000 (38) bastante próxima de 2002 (35), a seguir a tendência do *Correio da Manhã* (62 e 55 respectivamente).

Tabela 27: Os falantes no corpo das peças jornalísticas

Fontes / Jornais	1998	1999	2000	2001	2002	TOTAL
<i>Público</i>	8	21	45	52	45	171
<i>Diário de Notícias</i>	24	38	51	58	23	194
<i>Correio da Manhã</i>	20	12	62	40	55	189
<i>Jornal de Notícias</i>	14	28	38	25	35	140
TOTAL	66	99	196	175	158	694

A cronologia indicia uma maior inserção de intervenções de fontes de informação na organização discursiva dos textos no ano 2000 (196), em relação a 2001 (175) e 2002 (158), e proporcionalmente a 1999 (99) e 1998 (66), permitindo daí inferir uma maior discussão das questões ligadas à violência escolar o ano de 2000 que é também o período com maior pico de peças (211 no total), como se viu no capítulo anterior. Essa inserção de vozes acontece no seguimento da divulgação por fontes policiais de dados sobre o crime e a criminalidade em curva ascendente, com ênfase na delinquência juvenil associada aos assaltos da CREL que ajudaram a construir o aumento do sentimento de insegurança.

Diferentemente do que se verificou nos títulos, em que predomina a voz dos especialistas, no corpo das peças, os valores apurados revelam uma presença mais significativa da voz dos professores. Nesta categoria, são mais evidenciados os que ocupam

um cargo na direcção da instituição escolar (conselho executivo), a rondar um total de 14,67% (114 ocorrências), com maior ênfase em 2000 (43), em comparação a 2001 (28), 1999 e 2002 (18) ou 1998 (7). Nessa tendência longitudinal para os professores situa-se em primeiro lugar o *Público* (36), antes do *Correio da Manhã* (33), do *Diário de Notícias* (30) e do *Jornal de Notícias* (15). A voz dos professores continua a ocupar o primeiro lugar enquanto segunda voz mais citada, embora em menor número que na posição anterior (10,03% - 78 ocorrências), mantendo-se a mais valorizada quando citada em terceiro lugar (5,40% - 42), bastante próxima do destaque dado à voz dos jornalistas (5,14% - 40).

Pelo contrário, a presença do pessoal auxiliar e administrativo na instituição escolar atinge níveis significativamente baixos com nomeação individual e colectiva da profissão. Observou-se a fraca apreciação nos quatro jornais pelo testemunho destes funcionários (cerca de doze presenças), provavelmente por limitações de acesso impostas aos media ao interior da instituição, onde desempenham as suas funções profissionais, e por dependerem do poder hierárquico no estabelecimento. O pessoal não docente é, porém, possuidor de informações com testemunhos diários sobre os reais problemas que se vão vivendo nas escolas portuguesas, pois assistem muito de perto a comportamentos de risco e incivilidades dos alunos nos espaços exteriores à sala de aula e, por isso mesmo, o seu testemunho não será de ignorar ou silenciar, por exemplo em pesquisas que pretendam medir o fenómeno.

Tabela 28: Vozes e fontes de informação no corpo das peças jornalísticas

Anos	1998				1999				2000				2001				2002				Total
Categorias/ Jornais	P B	DN	C M	J N	P B	DN	C M	J N	P B	DN	C M	J N	P B	DN	C M	J N	P B	DN	C M	J N	
Alunos	-	1	1	2	2	-	-	6	3	3	4	2	5	4	2	2	3	2	3	2	47
Professores	1	2	4	-	6	6	3	3	13	14	12	4	8	6	10	4	8	2	4	4	114
Pessoal auxiliar	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	1	2	-	1	1	2	-	-	1	2	12
Governo	2	4	5	4	2	7	1	-	5	8	1	3	7	8	6	4	5	2	2	1	77
Políticos	-	2	1	-	-	-	-	-	2	1	-	3	6	6	-	1	-	1	1	1	25
Sindicatos pf.	1	-	2	-	-	1	-	1	4	2	5	3	2	5	1	1	3	2	5	2	40
Autoridades	3	3	4	1	2	5	2	5	2	5	13	5	2	3	4	2	1	4	6	2	74
Assoc. Pais	-	1	1	-	-	-	2	1	1	-	3	2	-	-	1	1	1	1	5	3	23
Família alunos	-	1	1	2	1	-	1	2	3	2	4	3	2	1	1	2	1	-	4	4	35
Especialistas	1	2	-	2	4	3	1	-	4	3	3	2	13	14	3	4	7	1	6	3	76
Jornalistas	-	2	1	-	1	5	1	1	1	2	4	3	2	4	2	1	3	3	1	1	38
Agressor	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	1	5
Vítima	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	3
Testemunha	-	1	-	-	-	-	-	1	-	-	1	1	-	-	2	-	1	-	3	-	10
Médico	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
Judiciais	-	-	-	-	-	1	1	-	1	2	2	-	1	1	-	-	1	-	1	1	12
Documentos	-	3	-	-	-	5	-	-	-	3	-	-	-	1	1	-	6	-	2	1	22
Media	-	-	-	-	-	1	-	2	2	1	2	-	3	1	-	-	2	-	-	3	17
ONG	-	-	-	-	1	1	-	-	2	1	2	-	-	1	-	-	-	4	1	-	13
Leitor	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	1	1	-	1	3	1	-	-	3	1	14
Outros	-	1	-	2	1	3	1	4	1	-	2	4	-	-	2	1	3	1	7	2	35
TOTAL	8	24	20	14	21	38	13	27	45	51	62	38	52	58	39	26	45	23	55	35	694

A diferença acentuada de ocorrências relativas à percepção do pessoal não docente, se comparadas aos valores sobre o pessoal docente, deixa bem evidentes as decisões editoriais que colocam os professores como fonte de informação privilegiada, e com particular destaque para os membros dos conselhos executivos, de entre os diferentes actores sociais da comunidade escolar, que possuem ainda a função de avaliar o pessoal não docente. Comparando estas informações com as que são apresentadas para os docentes, constata-se de forma relativamente equilibrada nos quatro diários uma sobre representação da voz dos professores em relação à presença dos *alunos* (47 unidades) e da *família* dos mesmos (35).

Na variável género, distingue-se a voz dos alunos do sexo masculino, enquanto a voz feminina atinge menor expressividade. Quando assinaladas em conjunto na mesma peça, as vozes masculina e feminina atingem um valor mais considerável. Nota-se também uma maior presença das professoras (à excepção dos cargos de chefia) na relação com as vozes masculinas dos professores, o que revela uma tendência inversa à dos alunos na categoria género. Estes dados estão de certa forma associados à prevalência das mulheres no ensino e possivelmente a uma maior tendência nos rapazes, segundo alguma literatura, para apresentarem comportamentos mais agressivos do que as raparigas.

A voz dos jornalistas, quando citada em primeiro lugar, ocorre cerca de 38 vezes (4,89%), aumentando para 65 (8,36%) no segundo lugar, e diminuindo para 40 (5,14%) no

terceiro. Isto significa que os jornalistas se expressam predominantemente enquanto segunda voz, após as fontes oficiais que se fazem ouvir pela voz dos elementos do Governo (77) e Presidente da República, Jorge Sampaio, que tendem a ser referidos pelas suas funções políticas e identificação pessoal. O mesmo acontece com os especialistas (76), tais como psicólogos, psiquiatras ou professores universitários, na qualidade de investigadores ou autores de pesquisas, directa ou indirectamente relacionadas com a violência ou educação.

As opções jornalísticas sublinham a actividade sindicalista, fazendo opções de inclusão de certas vozes, sobretudo de dirigentes dos Sindicatos de Professores (40 peças), para expressarem as posições ideológicas da estrutura organizativa que chefiam face aos assuntos reportados. Em matéria de violência escolar, os jornais analisados exibem sete dezenas de peças em que é verificável a nomeação dos dirigentes dessas entidades, um valor superior ao dos deputados (25 peças). Aqueles dirigentes são prioritariamente nomeados pelo seu nome pessoal e cargo social. A nomeação colectiva vem em segundo lugar.

Outras das vozes chamadas a intervir em matéria de violência escolar são as dos representantes da Confederação Nacional das Associações de Pais (CONFAP) ou ainda dos diferentes presidentes das associações de pais (23 peças) que, por força da gravidade dos acontecimentos, ou porque a situação política assim o proporciona, são chamados a intervir para uma análise dos acontecimentos noticiados. Expressam a sua opinião sobre as políticas educativas, adoptam medidas de intervenção junto das escolas e dos encarregados de educação, sendo usualmente referenciados pelo nome e cargo desempenhado.

A voz destes actores faz-se mais notada no *Correio da Manhã*, podendo significar uma maior ênfase neste diário da voz dos encarregados de educação, como possível público-alvo. Esta tendência inverte-se quando se trata de dar voz aos professores, fazendo-se notar neste caso um recuo por parte deste jornal, ficando aquém do *Diário de Notícias* e do *Público* que apresentam valores superiores na categoria “professores” que podem ser perspectivados como público-alvo destes dois últimos diários.

7. As pessoas e espaços em imagem

Além da componente escrita da matéria reportada, os quatro jornais decidiram incluir fotografias nas peças jornalísticas internas (as primeiras páginas são contabilizadas separadamente). Da totalidade do *subcorpus* de imagens (394 no total) em número inferior

ao total de 777 peças do *corpus* anterior, dado que nem todas as peças são acompanhadas de ilustração, apreciamos como é que se estabelece a relação entre texto, imagem e legenda, e a forma como o leitor é afectado por essa triangulação semântica. Estão seguidas de legendas 366 imagens, como factor de valorização iconográfica, a que acrescem mais 28 fotografias não legendadas. Foram observadas imagens de pessoas e espaços que se repetem nas diferentes edições para ajuizar sobre os processos que podem ser experimentados pelos leitores, perante construções simbólicas resultantes de critérios jornalísticos de ordem pictórica.

Viu-se que do total de fotografias apresentadas em primeira página, o *Correio da Manhã* é o jornal que ocupa o primeiro lugar pelo maior número de itens apurados (sete fotos num total de 21 peças), não significando, por isso, que seja considerado o mais sensacionalista, na medida em que nos restantes diários também foram encontradas imagens de grande carga emotiva, nomeadamente sobre a realidade internacional, especialmente norte-americana.

O padrão dominante das peças jornalísticas seleccionadas no interior do jornal caracteriza-se, de um modo geral, por uma fotografia por texto (349 no total), verificando-se também a opção de duas ou três imagens, embora esta tendência seja menos significativa (cerca de 24 ocorrências respectivamente). Na escolha de duas a três fotografias, predomina o *Correio da Manhã*, ao passo que o *Diário de Notícias*, *Jornal de Notícias* e *Público* tendem a dispor uma imagem por peça. É também no *Correio da Manhã* (11) o número mais acentuado de imagens que não se fazem acompanhar das respectivas legendas, seguido de perto pelo *Público* (10), em relação ao *Jornal de Notícias* (6) e ao *Diário de Notícias* (uma).

Das fotografias incluídas nas peças, 231 são de autoria com indicação explícita do seu autor, das quais 216 pertencem ao género masculino e 15 ao género feminino, significando que a assinatura masculina das fotos prevalece de modo muito significativo, em relação às que resultam de assinatura feminina. A autoria masculina é mais frequente no *Diário de Notícias* (67 ocorrências), antes do *Público* (63), seguido do *Jornal de Notícias* (57) e do *Correio da Manhã* (29). As 15 fotos com assinatura feminina distribuem-se pelo *Diário de Notícias* (6), *Correio da Manhã* (6) e *Jornal de Notícias* (3) não sendo verificável nenhuma ocorrência deste tipo no *Público*. Só o *Diário de Notícias* exhibe uma imagem com assinatura conjunta de autoria masculina e feminina.

Tabela 29: As imagens da violência escolar

Ano	JORNAL				Total
	<i>Público</i>	<i>Diário de Notícias</i>	<i>Correio da Manhã</i>	<i>Jornal de Notícias</i>	
1998	4	13	17	5	39
1999	10	28	8	18	64
2000	19	31	33	31	114
2001	23	28	23	17	91
2002	19	12	37	18	86
TOTAL	75	112	118	89	394

Em nove casos em que figuram duas ou mais fotografias, pelo menos uma apresenta autoria e outra figura sem indicação explícita do nome do seu autor. Em 25 peças são usadas imagens de arquivo, sendo o *Diário de Notícias* o jornal que mais peças apresenta nesta variável, seguido do *Jornal de Notícias* e do *Correio da Manhã*, não sendo observável no *Público*. Em 134 peças as imagens não exibem o nome do fotógrafo, atingindo o maior número no *Correio da Manhã* (82), seguido do *Jornal de Notícias* (23) do *Diário de Notícias* (18) e do *Público* (11).

Comparativamente, o *Correio da Manhã* (118) e o *Diário de Notícias* (112) assumem uma maior valorização infográfica que o *Jornal de Notícias* (89) e o *Público* (75), ao longo dos cinco anos, situando-se em 2000 (114) o pico mais saliente desse período, contrariamente a 1998 (39). O ano de 2001 (91) é o segundo momento com mais presença de imagens e relativo equilíbrio entre os jornais, apesar da quebra registada no *Jornal de Notícias* de 31 (2000) para 17 peças (2001). Apreciados individualmente, verificam-se valores mais acentuados no primeiro jornal em 2002 (37) e 2000 (33), ano em que o segundo jornal (*DN*) e o terceiro (*JN*) revelam igual posição com 31 itens cada, ficando-se o último diário pelas 19 unidades nesse ano de 2000, para sofrer uma subida em 2001 (23 presenças), quando o *Diário de Notícias* se destaca com 28 peças, a repetir o comportamento de 1999 com idênticos valores.

As restantes peças (383 no total) ficam-se por outras formas de valorização gráfica, tais como o grafismo dos títulos, o destaque de fragmentos relevantes do discurso dos falantes, a

inclusão de subtítulos no corpo das peças e diferentes decisões de paginação, desde o formato de manchete ou chamada de primeira página que predispõem o leitor para a leitura da matéria jornalística tratada. Em todo o caso, e como faz notar José Marques de Melo (1972), a inserção de ilustrações é muito importante pois transmite ao leitor «uma sensação de realidade, fornecendo-lhe imagens vivas dos factos, aproximando-o, portanto dos acontecimentos».

Aos valores, acima referidos, acrescem ainda as imagens de primeira página algumas das quais já foram apreciadas no capítulo anterior. Verificou-se que algumas delas são representativas da tipologia sobre a distância social dos actores em imagem, proposta por Kress e van Leeuwen (2001), no seguimento da proxémica de Edward T. Hall. Para estes autores, a distância social das fotografias pode ser observada segundo uma “escala” de distância interpessoal (Silva, 2004:85) desde uma *distância íntima*, em que se vê a cabeça ou o rosto das pessoas; uma *distância pessoal*, em que se vê a cabeça e os ombros, ou a pessoa da cintura para cima; uma *distância social*, em que se vê a pessoa na totalidade e/o espaço em seu redor; e uma *distância pública*, em que se podem ver cerca de quatro a cinco pessoas.

Apurámos que as fotografias de *distância íntima* ou *pessoal*, eleitas para figurar nas primeiras páginas das diferentes edições dos quatro jornais, estão mais presentes na cobertura jornalística dos eventos do universo internacional e, nomeadamente, norte-americano. Constatou-se uma focagem nos rostos em pranto das pessoas afectadas, directa ou indirectamente, pelo sujeito agente (agressor) de quem se fala, que se julga ou se torna objecto de estudo, nos textos de agência ou nas análises de especialistas. Os rostos dos dois agressores no caso Columbine foram revelados na imprensa portuguesa. As imagens desta natureza conferem aos eventos reportados uma forte carga emocional desde as primeiras páginas.

Na apreciação das imagens que acompanham as peças jornalísticas sobre as pessoas e espaços da violência escolar, socorremo-nos ainda dos pressupostos teóricos de autores como Anders *et al.* (1998), Rodrigues (1986) e Silva (2004). Para Marisa Torres da Silva, na esteira de autores como Compagnon (1979), a imagem define-se como “zona intermediária entre o fora-do-texto e o texto”. Na maior parte dos casos, verificámos que as imagens contribuem para dar continuidade à semântica do texto, entrando em diálogo com o que é *dito*, por via do registo *escrito* que também se faz notar nas legendas respectivas.



Em algumas situações, porém, a imagem ganha uma certa autonomia, distanciando-se da força enunciativa do texto para construir a sua própria semântica, podendo enveredar por uma linha de pensamento em desarticulação com o conteúdo da linguagem escrita. A desconexão entre texto e imagem é notória numa fotografia do *Jornal de Notícias* que pretende ilustrar a peça jornalística com o título: *Professores fartos da violência de alunos*,⁷¹² (Figura10) em que se enfatiza o estado mental dos sujeitos (professores) face ao comportamento dos alunos, sentido a que o texto dá continuidade com manifesta coerência. A imagem e legenda da foto distanciam-se do que é referenciado nos títulos e no texto, produzindo por consequência uma interpretação bem distinta, a testemunhar pela legenda: *Devido à reunião dos professores, os alunos andaram todo o dia na rua.*

A objectiva captou um muro, com uma janela sobre a qual estão sobrepostas umas grades. A superfície do muro apresenta-se riscada e ostenta palavras como “*Bofia*” e “*Filhos*

⁷¹² *Jornal de Notícias* de 9 de Novembro de 2001. Notícia desenvolvida a 5 colunas e caixa com o título *Críticas à Câmara, DREN e Polícia*. Assinada por Helena Norte. Secção Grande Porto.

das putas”, entre outras expressões imperceptíveis, todas elas em maiúsculas. Também se vê, à frente desse muro, uma criança desfocada a correr, parecendo estar a riscar o referido muro. Trata-se pois de uma imagem sugestiva de destruição e vandalismo atribuíveis aos alunos, na ausência dos professores, que se encontram numa reunião convocada urgentemente, cujo motivo principal é a violência dos alunos. O tema não é mencionado na legenda (um não dito) que valoriza mais a consequência da reunião: *os alunos andaram todo o dia na rua*. Desta estratégia jornalística resulta a construção de uma representação de causa e efeito que se resume da seguinte forma: por um lado, os professores sentem-se esgotados com os comportamentos violentos dos alunos, por isso decidem reunir-se para discutir a questão; enquanto isso os alunos andam na rua todo o dia, destruindo os espaços envolventes, cuja responsabilidade é implicitamente atribuída aos professores que não se encontravam a vigiá-los.

O *Diário de Notícias* já antes apresentara uma fotografia (Figura XIII), assinada por Leonardo Negrão, para acompanhar a notícia intitulada *Violência e indisciplina originam greve docente*.⁷¹³ A respectiva legenda sublinha o estado social dos alunos da Trafaria: *Carências. A maioria dos jovens que frequenta a escola da Trafaria é proveniente de uma situação de ruptura social*. A semântica de legenda da fotografia, que mostra um muro degradado com o rosto de um jovem, reproduz parcialmente, sem aspas, as palavras da fonte jornalística, Fátima Antunes, que é referenciada como um elemento do Conselho Directivo da Escola Básica da Trafaria. Na apropriação da voz desta fonte jornalística pelo jornal, foram suprimidos alguns tópicos que o leitor pode recuperar com a leitura da notícia assinada pela jornalista Cristiana Vargas, que cita em discurso directo, marcado pelas aspas, as palavras da referida fonte que passamos a repetir: *«a maioria dos jovens é proveniente de uma situação de ruptura social, familiar e económica que depois não tem o devido acompanhamento»*. Foram suprimidos os itens respeitantes à família e à sua situação económica que aquela fonte jornalística percebe como motivo para os alunos não terem um «devido acompanhamento», infere-se, dos seus familiares.

⁷¹³ *Correio da Manhã* de 2 de Fevereiro de 2002. Notícia desenvolvida a 3 colunas, assinada por Cristina Rita, com uma fotografia de Arquivo e legenda.

escolar subiu em flecha nos últimos anos, tanto no que diz respeito a acções relativas a pessoa como a bens, em harmonia com o título *Violência escolar triplica em 3 anos* (Figura XIII)⁷¹⁶ e subtítulo encaixado no corpo da peça *Ataque contra professores*. Numa caixa, são divulgados os dados estatísticos oficiais de 1999 a 2001, comunicados pelo Ministério da Educação no dia anterior.

No caso insólito do professor que vandalizou em 1999 bens materiais de uma escola de Mirandela, a imagem de uma secretária com um computador destruído aparece no mesmo dia simultaneamente no *Jornal de Notícias* e no *Correio da Manhã*, embora assinada apenas no primeiro diário por Ermelinda Osório que também assina a peça. Neste, o sentido da legenda *Professor espalho um rato de destruição no Conselho Directivo* aproxima-se da significação também assertiva do título *Professor em acesso de fúria destruiu salas à machadada*⁷¹⁷.

O segundo jornal opta pela legenda interpretativa *O professor tresloucado escavacou o que lhe aparecia pela frente*, para a referida imagem da peça da Delegação de Bragança, intitulada *Professor de Mirandela agiu por vingança*⁷¹⁸. A construção explicativa e interpretativa do título e legenda evidenciam processos mentais a roçar a insanidade mental do docente (*tresloucado, agiu por vingança*), mantendo-se este ângulo de abordagem no desenvolvimento da peça. Para tal, são eleitas como fontes de informação o “director da escola”, nomeado (Adérito Gomes), e um grupo de alunos – inferindo-se tratar-se de alunas a atender a uma segunda imagem de cinco raparigas – que identificam no agente da acção problemas do foro psiquiátrico.

O *Jornal de Notícias*, de modo diferente, apresenta em caixa, com o título “Não queria que aquilo acontecesse”, a voz do professor – *agente*, em discurso directo marcado pelas aspas, e no corpo da peça em discurso indirecto, a sua versão da ocorrência. Este diário traça uma imagem incrédula e de arrependimento deste profissional de 34 anos, licenciado em Belas-Artes, que diz que andava a tratar-se de problemas psíquicos, apresentando ainda o testemunho dos elementos do conselho executivo e de outros colegas que se mostram surpreendidos, dizendo que nada deixava prever o acto do referido professor.

7.1. As pessoas em imagem

⁷¹⁶ *Correio da Manhã* de 2 de Fevereiro de 2002. Assinada por Cristina Rita.

⁷¹⁷ *Jornal de Notícias* de 4 de Dezembro de 1999. Notícia desenvolvida, assinada por Ermelinda Osório.

⁷¹⁸ *Correio da Manhã* de 4 de Dezembro de 1999. Notícia alargada da Delegação de Bragança.

A presença das pessoas em imagem foi observada na sua posição individual e na sua relação de proximidade com outros actores sociais, quer se trate dos seus pares (alunos/alunos, professores/professores e assim sucessivamente), quer se dê o encontro na mesma fotografia de diferentes pares como sejam alunos/ professores, alunos/ agentes da autoridade, e por aí adiante. A maior visibilidade das fontes (126), chamadas a participar directa ou indirectamente na reconstrução dos acontecimentos, ou os actores sociais captados pela objectiva (341), incluindo o rosto do autor da peça, pertence ao *Correio da Manhã* (145), seguido do *Diário de Notícias* (125), antes do *Jornal de Notícias* (110), sendo o *Público* (87) a revelar menor valorização desta forma de destaque. As pessoas em imagem são na sua maioria alunos situados nos espaços interiores do recinto escolar ou junto aos portões e respectivos gradeamentos, acompanhados prioritariamente dos seus pares.

Em segunda posição vem a sua presença em imagem com outros pares, não significando com isso proximidade entre eles, pois encontram-se, em alguns casos, separados pelos gradeamentos da escola, o mesmo acontece quando os alunos se encontram dentro do recinto escolar e o agente de segurança está por exemplo no exterior. Estas situações muito específicas não foram medidas, tendo-se apreciado a presença dos sujeitos isolados ou em contiguidade com outros. Destacam-se algumas figuras singulares com protagonismo nos acontecimentos e que a objectiva capta em imagem. São alunos, docentes (vítima ou agressor), políticos, mas também agentes de autoridade, encarregados de educação, dirigentes de sindicatos ou associações de pais, pessoas anónimas, etc., num total de 34,23% – 266 ocorrências. É no *Correio da Manhã* (80) que se verifica uma maior presença dos protagonistas em imagem, seguido do *Diário de Notícias* (71), antes do *Jornal de Notícias* (67) e, por último, o *Público* (48 fotografias), em que o protagonista obtém menor visibilidade.

Tabela 30: As pessoas em imagem

Imagem / Ano	JORNAL								TOTAL	
	<i>Público</i>		<i>Diário de Notícias</i>		<i>Correio da Manhã</i>		<i>Jornal de Notícias</i>			
	Fontes	Actores	Fontes	Actores	Fontes	Actores	Fontes	Actores	Fontes	Actores
1998	2	4	4	11	5	14	3	4	14	33

1999	3	9	11	17	3	7	5	16	22	49
2000	4	16	10	29	11	24	13	29	38	98
2001	8	20	5	28	8	22	5	15	26	85
2002	5	16	0	10	16	35	5	15	26	76
TOTAL	22	65	30	95	43	102	31	79	126	341

No que respeita aos actores definidos pelos atributos *agressor* ou *vítima*, sejam eles alunos, docentes ou outras pessoas assim identificadas, explícita ou implicitamente, foi apurado um total de oito imagens relativas ao contexto nacional com essas pessoas a fazerem-se acompanhar, nomeadamente pelos seus familiares, forças de segurança ou os seus pares. Constitui, portanto, excepção a sua divulgação em imagem, ainda que figuras centrais no acontecimento e sobre quem se fala. Constituem exemplo da não inclusão do protagonista em imagem duas fotografias legendadas do *Jornal de Notícias*, de Novembro de 1999, a acompanhar a peça intitulada *Escola encerrada por culpa do “Conan”*, identificado no título pela alcunha e no texto pela sua identidade pessoal. Ilustra a peça uma fotografia de *distância pública*, com cerca de 15 crianças, e uma outra de *distância social*, com duas pessoas adultas nomeadas na legenda como sendo o *presidente da Câmara* de Lamego e o *presidente da Junta* de Freguesia de Valdigem. O jornal cumpre assim, por via da omissão em imagem, o critério de respeito pela identidade pessoal daquele sujeito, a quem é atribuído o critério de *jovem delinquente*.

Numa peça de 27 de Abril, antetítulo (*Violência e insegurança têm aumentado nas escolas portuguesas*), título nominal (*Perigosas mas não muito*)⁷¹⁹ e legenda da foto no *Correio da Manhã* (*A violência tem aumentado nas escolas nacionais, mas nunca provocou vítimas mortais como na Alemanha*) concorrem para uma leitura comparativa da situação das escolas do contexto internacional com as portuguesas a propósito das quais se enfatiza o aumento de violência. A relação entre ambas as realidades é estabelecida pelo recurso à conjunção adversativa “mas”, confirmando a realidade alemã onde a violência *provocou vítimas mortais*. Decorrida esta triangulação, de que parece resultar uma certa satisfação de que as escolas portuguesas são *perigosas mas não muito*, isto é, não são tão perigosas quanto as da Alemanha, uma leitura mais aprofundada do texto dá conta da existência, também *por*

⁷¹⁹ *Correio da Manhã* de 27 de Abril de 2002. Notícia desenvolvida, assinada por I.C.M. Secção actualidade.

cá, de um role de agressões a professores, a alunos e a auxiliares de educação, e do porte de armas entre alguns alunos.

No entanto, a coesão do texto assenta na redundância de algumas expressões verbais que tendem a minimizar esses comportamentos: *embora sem os contornos; embora sem vítimas; não causaram vítimas; não tão grave como; armas, brancas e de fogo, passarão, certamente todos os dias os portões das escolas embora; mas sem os contornos da violência que existe nos bairros circundantes*. A concluir a peça, é reconhecida a *imprevisibilidade* do tipo de acções como a que ocorreu na Alemanha, o que parece preocupar o Governo português, segundo afirma o ministro da Educação David Justino, que acabara de tomar posse em 6 de Abril desse mesmo ano, ou seja, 21 dias antes da tragédia alemã. O jornal exhibe o ministro numa foto em *distância íntima* e legenda a nomear esta fonte oficial pelo seu nome, apelido e cargo político.

Verifica-se alguma tendência para a escolha de imagens de crianças e jovens, isolados ou acompanhados pelos seus pares, junto de muros vandalizados com riscos e inscrição de vocábulos em calão a denotar vulgaridade dos atributos e sentido ofensivo na relação estabelecida com pessoas ausentes da imagem. A analogia entre vandalismo e delinquência juvenil resulta da sequência de três fotos numa peça do *Público* de 2 de Julho de 2000, com autoria de Adriano Miranda e Daniel Rocha e destaque de primeira página a que já fizemos referência no capítulo anterior. Texto e imagem constroem o estereótipo dos jovens negros (num muro lê-se “PRETO” em maiúsculas) reunidos em grupo. São imagens que acompanham três peças jornalísticas a incidir na delinquência juvenil com especial enfoque na linha de Cascais e no bairro da Marianas, situado entre a Parede e Carcavelos. Duas dessas imagens apresentam os jovens no cais, ora com um perfil enigmático, sombrio, solitário sem identidade pessoal, num cenário de muros riscados, a suscitar nos leitores a associação destes jovens à depredação dos espaços, ora com um ar pacífico, dentro do comboio, onde um grupo de quatro jovens, três rapazes e uma rapariga, se observam, podendo dois deles ser identificados por estarem de frente para a objectiva.

As imagens como as que se descreveu podem ocasionar a indignação, emoção ou perplexidade dos leitores na actividade de um fotojornalismo que promove a ligação com preconceitos e discriminação racial. Neste ponto, é de realçar que o número de imagens a apresentar pessoas definidas pela etnia ou raça atingem cerca de seis unidades no total. São valores pouco significativos se ponderado o factor tempo de cinco anos, revelando, por

consequente, critérios apertados na escolha de imagens com traços distintivos de raça ou etnia.

A polémica mais incisiva e que mereceu o envolvimento do Provedor dos Leitores do *Diário de Notícias* para dar resposta ao questionamento de uma leitora, foi a fotografia de uma criança negra de rosto parcialmente encoberto. O problema em foco levou à ponderação da pertinência de fazer uso deste tipo de recurso visual, na medida em que pode actuar como factor estigmatizante. A referência aos atributos raça e etnia justificam-se apenas quando se tornem particularmente necessárias à interpretação e compreensão dos textos, isto segundo a opinião de fontes jornalísticas, eleitas para dar a sua opinião pessoal dentro de cânones específicos e um sistema de constrangimentos e ética profissional.

Uma fotografia que acompanha a notícia do *Diário de Notícias*, de 4 de Junho de 2000, intitulada *Alunos são mais agressivos*⁷²⁰ (Figura XVI) levanta alguma polémica e relevo posterior a partir da carta de uma leitora a quem é dada resposta, um mês depois, numa peça denominada *A cor da violência*⁷²¹ (Figura XVII), assinada pelo Provedor dos Leitores, Diogo Pires Aurélio. A polémica criada por este jornal, segundo explica o Provedor dos Leitores, teve origem na escolha (aleatório ou intencional do jornal?) da foto de Arquivo de uma criança negra, com o rosto parcialmente tapado, para ilustrar aquela peça jornalística de 4 de Junho, pese embora a ausência de qualquer tipo de referência no texto a alunos negros ou de outras minorias étnicas que pudesse abonar a favor da escolha da referida imagem.

A fotografia, enquanto objecto de apreciação, aparece nas duas peças deste jornal, mas sem legenda na edição de Julho. Para a leitora, Maria Manuela Pires, a desarticulação semântica entre o conteúdo central do texto jornalístico e a imagem «*não obedeceu a critérios de objectividade e responsabilidade (...) e pode induzir (...) o leitor a tirar conclusões erradas, contribuindo para agravar as ideias racistas que, por todo o lado, pululam*». De facto, não se verificam indícios que deixem pressupor o traço de identidade étnica num texto que dá destaque ao presidente do Sindicato dos Professores da Zona Norte (SPZN), João Dias da Silva, que experimenta processos verbais de exigência (*exigiu a adopção de medidas urgentes pelo Ministério da Educação; referiu; acrescentou; salientou*),

⁷²⁰ *Diário de Notícias* de 4 de Junho de 2000. Notícia desenvolvida a duas colunas, não assinada, e uma foto a três colunas de Arquivo com legenda. Secção Educação.

⁷²¹ *Diário de Notícias* de 3 de Julho de 2000. Comentário/Análise de Diogo Pires Aurélio, com uma foto a três colunas sem legenda. Secção Provedor dos Leitores.

processos mentais de vontade (*é necessário intervir*), cognição (*o ministro da Educação não foi capaz*) e receio (*apreensivo*) para os anos posteriores.

28 EDUCAÇÃO DOMINGO, 4 JUNHO 2000

COMPORTAMENTO

Alunos são mais agressivos

Dirigente sindical da Zona Norte considera urgente que o Ministério tome medidas para pôr cobro à indisciplina dos alunos

■ O presidente do Sindicato dos Professores da Zona Norte (SPZN) exigiu recentemente, em Vila Real, a adopção pelo Ministério da Educação de medidas urgentes que ponham cobro ao aumento dos fenómenos de agressão nas escolas do País.

Depois de uma reunião de dirigentes do SPZN, João Dias da Silva referiu que é essencial que o Ministério da Educação intervenha no clima interno que se está a criar nas escolas, nomeadamente em matérias que dizem respeito ao aumento da agressividade dos alunos, com particular destaque para as faltas de respeito à autoridade do professor e do pessoal auxiliar.

«É necessário intervir em relação às acções de vandalismo ou de transgressão às mais elementares regras de convívio social», acrescentou, considerando «impertoso que os órgãos de gestão das escolas detenham instrumentos eficazes de intervenção que respeitem os direitos dos alunos mas que permitam aos professores actuar no campo disciplinar.»

No decorrer da reunião, os responsáveis fizeram um balanço negativo da actuação do Ministério da Educação no ano lectivo que agora termina, que, na opinião de João Dias da Silva, «foi ineficaz».

Para o responsável, o ministro da Educação não foi capaz de levar até ao fim nenhuma das medidas



que se propôs realizar e a pouca atribuição do subsídio de desprego «só foi definida vagamente na sequência de uma actualização transigente de todos os estatutos que integram a Federação Nacional dos Sindicatos da Educação».

E salientou que, mesmo após dos vários meses, esta não mantém-se «sem regulamentação adequada, impedindo o acesso de todos aqueles que estão sujeitos ao subsídio de desemprego».

João Dias da Silva salientou ainda a inexistência de regulamentação para a definição dos agrupamentos de escolas (horizontal e vertical), previstas no regime jurídico de administração das escolas.

O dirigente manifestou também apreensivo em relação à execução das reformas curriculares do ensino básico e secundário, que vão entrar em vigor no ano lectivo de 2001/2002 e as modificações são ainda desconhecidas pelas escolas, impedindo a sua preparação.

O SPZN está a realizar uma jornada subordinada ao tema «Reflectir para agir», em alguns concelhos do distrito de Vila Real, promovendo encontros com os presidentes das autarquias, entre os principais temas abordados estão relacionados com a qualidade das instalações escolares e o ordenamento jurídico das competências e responsabilidades das autarquias.

CLIMA. Clima dos estabelecimentos de ensino é marcado pelo vandalismo e o desrespeito aos professores, diz SPZN

Figura XVI: *Diário de Notícias* de 4-6-2000

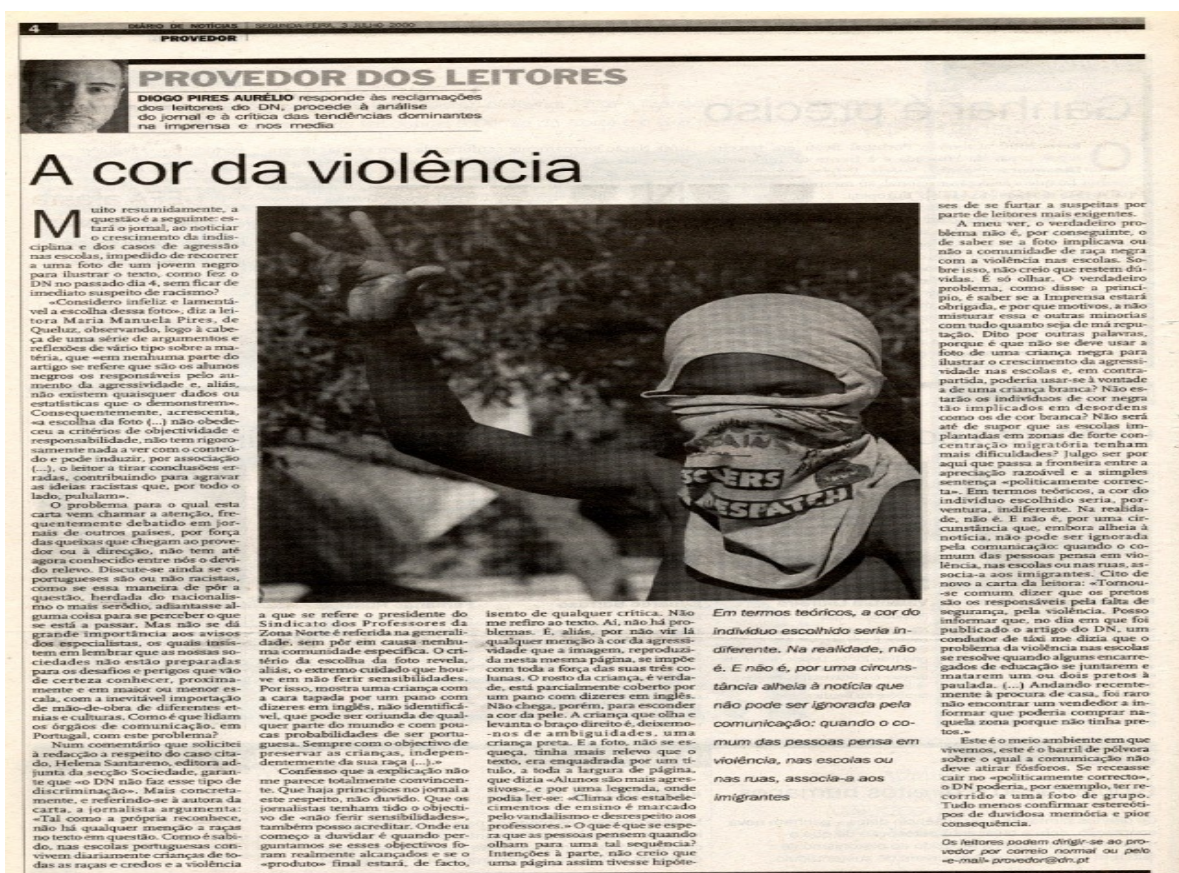


Figura XVII: *Diário de Notícias* de 4-7-2000

Segundo o Provedor dos Leitores, o assunto também mereceu comentários da editora adjunta da secção Sociedade, Helena Santareno, que defendeu que o *Diário de Notícias* «*não faz esse tipo de discriminação*» a que fez alusão a leitora que não terá ficado convencida com o argumento apresentado e recorreu a este órgão consultor. Mediante uma análise cuidada, formulando questões e dando respostas, Diogo Pires Aurélio experimenta a desconstrução do estereótipo de que a violência, nas escolas ou nas ruas, estaria associada aos imigrantes e aos

negros, ficando assim evidenciado, a partir da sua argumentação, que a escolha da imagem do *Diário de Notícias* não foi sensata pelo efeito que pôde exercer nos leitores. Este facto tornou mais criteriosa a selecção posterior de imagens dos sujeitos, designadamente jovens, considerando-se que estes não devem ser afectados e estigmatizados pelas suas diferenças étnicas, raciais, religiosas ou outras. Fez também reconsiderar as escolhas jornalísticas em termos de léxico empregue nos textos e na referência aos atributos descritivos das pessoas.

Quando esses atributos obtêm visibilidade em imagem, também podem significar uma linha de pensamento assente na exclusão social e escolar, no insucesso, na incapacidade de inclusão das diferenças na escola dita para todo, de que são vítimas as crianças e jovens de grupos minoritários. Aí as preferências vão para a escolha de imagens de crianças, como protagonistas passivas, de ar triste a proporcionar aos leitores a percepção de que aquelas crianças atravessam uma infância difícil, sem igualdade de oportunidades. Tal como menciona Marisa Torres da Silva (2004: 85) para as crianças seropositivas, também a infância, com visibilidade da sua precariedade na cobertura da violência escolar, «imprime um carácter mais afectivo ou de interesse humano ao conteúdo das peças jornalísticas.»

Constitui exemplo nesta linha uma fotografia com autoria de Bruno Rascão que acompanha um artigo de opinião do *Público*, assinado por Augusto Santos Silva, sobre a discussão parlamentar da disciplina escolar em Janeiro de 1998. A imagem exhibe quatro rapazes, três deles estão sentados e um outro (branco) está a baloiçar-se numa trave do pavilhão escolar. Um rapaz negro, que se encontra sentado num muro junto ao referido pavilhão de madeira, ocupa o primeiro plano. Tem um ar pouco expressivo a tender para o triste, apesar de dominado pela curiosidade da objectiva que fixa de frente.

Com traços bastante semelhantes sobressai uma outra fotografia de uma criança negra, isolada, numa actividade de desenho, pressupondo-se que terá também desenhado, num painel colocado numa parede, um edifício análogo a uma igreja a testemunhar pela cruz disposta no telhado. Pelas características físicas evidenciadas não se percebe se é rapaz ou rapariga, dado que a legenda faz alusão genérica aos cabo-verdianos e, em todo o texto, é mantida a referência à infância dos jovens africanos ou de raízes africanas, através do vocábulo *criança*. Embora do género feminino, esta categoria não constitui traço distintivo pertinente no contexto da peça jornalística que dá relevo ao resultado de uma inquirição a docentes, no âmbito do trabalho de investigação de Lúcia Ferreira em Psicologia Social.

A escola serve igualmente de palco à realização de cerimónias de entrega de viaturas ao Programa “Escola Segura”. Nesse contexto, as fotografias exibem figuras do mundo da política servindo de propaganda na intervenção do Estado no campo educativo, através de meios materiais e humanos, tendendo a produzir no leitor processos mentais de um maior sentimento de segurança. As cerimónias de entrega de viaturas às corporações policiais são registadas em 14 imagens, com maior incidência em 2001 (6 fotos), comparativamente a 1998 (3), 1999 e 2000 (2 cada) e 2002 (uma unidade). São os diários *Correio da Manhã* (6 fotos) e *Jornal de Notícias* (4) que dão maior visibilidade em imagem a este tipo de cerimónias que integram autarcas ou líderes políticos para a concretização do acto de cariz oficial. No maior pico de Novembro de 1998 Jorge Coelho, o então ministro da Administração Interna, faz a entrega simbólica, na escola da Arroja em Odivelas, de 100 viaturas ao Programa “Escola Segura” destinadas a todos os distritos do país, incluindo as ilhas da Madeira e Açores.

A notícia do *Correio da Manhã* intitulada *Escolas Mais Seguras com 100 viaturas*⁷²² inclui duas fotos de distância pública, uma a patentear a parada de automóveis e agentes registada pelo fotógrafo Vítor Rios, e a outra a marcar a relação de proximidade das forças policiais, numa dinâmica de diálogo e boa disposição entre dois oficiais (não nomeados) e crianças a trajar fardas militares. As respectivas legendas reforçam em parte o registo do texto escrito, ao contribuir para a promoção da iniciativa política e operacionalidade do Programa em questão, cuja função é «*aumentar a confiança das crianças e jovens nos agentes da autoridade*», lê-se na legenda.

O *Correio da Manhã* não inclui nessas imagens da cerimónia, quer o Ministro da Administração Interna, Jorge Coelho, quer o Ministro da Educação, Marçal Grilo, em representação política no evento, ambos com intervenções na cerimónia, muito parcialmente referidas no texto em discurso directo. Foi dada voz em primeiro lugar ao Ministro da Educação. O *Jornal de Notícias* revela critérios diferentes daquele jornal ao decidir incluir uma foto de distância pessoal (meio corpo) de Jorge Coelho, em processos verbais (*promete*) na legenda onde esta figura política merece uma nomeação semiformal (nome e apelido) na fotografia que faz parte integrante da notícia intitulada “*Escola Segura*” *avança na AML*,⁷²³ para evidenciar a entrega de mais onze viaturas numa escola da Amadora.

⁷²² *Correio da Manhã* de 22 de Novembro de 1998.

⁷²³ *Jornal de Notícias* de 11 de Dezembro de 1998. Assinada pelo correspondente Miguel Judas.

A cobertura jornalística da violência escolar não se fica pela presença dos actores sociais em imagem nos espaços escolares, na medida em que o fenómeno é discutido no cenário político e em conferências, colóquios e encontros em diferentes locais. Um dos palcos para a discussão política foi a Assembleia da República onde os deputados ou membros do Governo (Ana Benavente, Marçal Grilo, David Justino, Santos Silva) são representados em situação de debate parlamentar com os seus pares, alguns deles captados pela objectiva do repórter fotográfico. Nesse enquadramento, os sujeitos em imagem ascendem a 19 ocorrências com vários ângulos, dando a conhecer os seus discursos, nomeadamente em contexto parlamentar, embora pouco perceptível no *Diário de Notícias* (2), *Correio da Manhã* (2), *Público* (1) e sem qualquer referência no *Jornal de Notícias* que não valorizou em imagem o local onde foi discutido o Estatuto do Aluno.

As polícias em imagem são na maior parte das vezes agentes do Programa “Escola Segura” que se fazem acompanhar em alguns casos de automóvel, geralmente de cor branca em que está inscrita a designação do respectivo Programa. Em torno desses agentes encontram-se, por vezes, alunos ou outros sujeitos jovens ou adultos. Nesta categoria foram contabilizadas 42 peças marcadas pela presença de pelo menos um agente da autoridade num total de 68 ocorrências. É no *Correio da Manhã* (31) que a presença dos agentes junto às escolas obtém maior visibilidade em imagem nas variáveis *agente e viatura*. No *Diário de Notícias* (12 fotos) é mais visível apenas o agente, em comparação com o *Público* (9) e o *Jornal de Notícias* (5).

A designação “não nomeado” significa que o agente policial surge na imagem mas não é identificado pelo seu nome ou posto/graduação. A identificação pessoal dos agentes ocorre duas vezes, uma no *Correio da Manhã* e outra no *Jornal de Notícias*. É muito pouco significativo se comparados estes valores com a sua nomeação mais evidenciada nos textos em que se fazem mais notadas as chefias como o Coronel Jorge Parracho do Gabinete de Segurança do Ministério da Educação, e o Comissário Pires Leonardo, afecto ao Programa “Escola Segura”. A presença em imagem das forças de autoridade, com visibilidade dos agentes e/ou viaturas no perímetro escolar serve a promoção de uma cultura de segurança nas escolas. Já a ingerência das polícias no interior do estabelecimento indicia possíveis ilícitos que geram apreensão nos sujeitos da comunidade educativa. A vigilância policial tem como finalidade o diagnóstico, intervenção e prevenção de eventuais problemas de insegurança e de comportamentos de risco ilegais que constituam ameaça ao público escolar, contribuindo assim para a ideia de um sentimento público de segurança na comunidade educativa.

Em algumas situações, a focalização da imagem não permite a apreensão nítida e distintiva dos sujeitos, sendo possível apurar tratar-se de alunos a partir do enquadramento oferecido nas fotografias que revelam espaços característicos que o leitor interpreta como sendo relativos à instituição escolar, ao seu interior ou ao seu perímetro exterior.

7.2. Os espaços em imagem

Depois de aferida a presença ou ausência dos actores sociais nos diferentes contextos em imagem, foi avaliada a frequência nos quatro diários dos espaços públicos ou escolares. A organização iconográfica permitiu observar alguns dos locais onde se situam os actores sociais, tendo sido criadas três categorias para distinguir as peças com imagens relativas a eventos do interior ou do exterior da escola, ou ainda a ambos os locais simultaneamente. Uma quarta categoria permite identificar outros espaços em imagem além da escola, propondo a observação de locais onde se encontram os sujeitos, não sendo visível a estrutura escolar.

É no *Jornal de Notícias* (30 fotos) que são mais valorizados em imagem os espaços interiores da escola como resultado de um maior acesso aos jornalistas e fotógrafos aos locais habitualmente vedados ao público, em geral, e aos media, em particular. Segue-se o *Correio da Manhã* (25), antes do *Público* (23), os três com o maior relevo dos espaços interiores em relação aos exteriores. Nesse contexto encontram-se salas de aulas, corredores, refeitórios, salas de convívio dos alunos e pátios de recreio sobre os quais foram contabilizadas 97 peças no total com fotografias recolhidas nos quatro diários. Por sua vez, o *Correio da Manhã* (44) e o *Diário de Notícias* (22 imagens) revelam mais evidência dos espaços do perímetro exterior à escola.

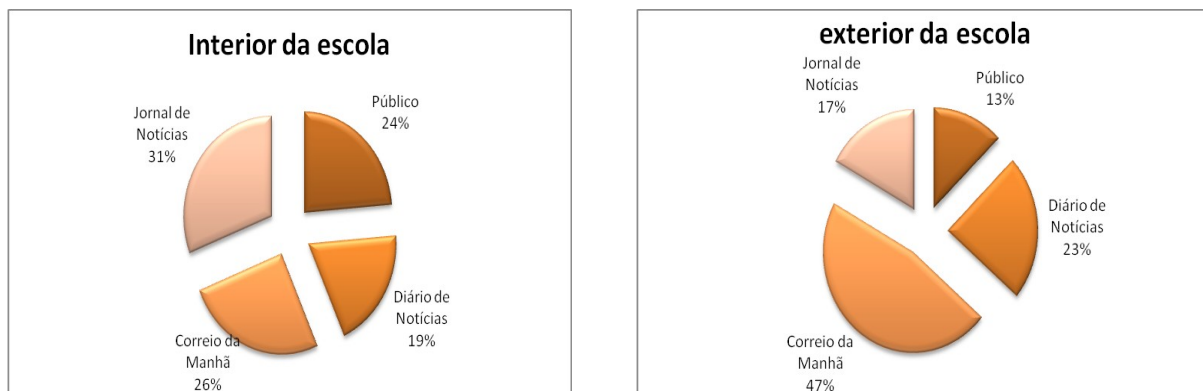
As imagens em que é dada visibilidade conjunta ao “interior” e “exterior” da escola atingem valores menos significativos (11 imagens), sendo mais visível no *Correio da Manhã* (7 imagens), comparativamente aos outros diários (2 no *Jornal de Notícias* e uma unidade no *Público* e no *Diário de Notícias*). Este tipo de fotografias ambivalentes, com maior presença no *Correio da Manhã*, caracteriza-se, em alguns casos, pela captação de imagens a partir do exterior da escola prolongando-se às zonas interiores de alcance mais imediato às objectivas dos repórteres fotográficos ou de outros sujeitos (não identificados). A focalização externa revela imagens de distância social dos actores sociais que se encontram nos espaços de recreio do interior da escola, designadamente os campos para a prática da actividade

desportiva escolar ou zonas de recreio, cujo panorama é conseguido através do gradeamento que delimita a instituição e pretende preservar a intrusão de pessoas estranhas e a saída fortuita dos alunos.

Tabela 31: A escola em imagem

Escola em Imagem	Jornal				Total
	<i>Público</i>	<i>Diário de Notícias</i>	<i>Correio da Manhã</i>	<i>Jornal de Notícias</i>	
Interior (salas, corredores...)	23	19	25	30	97
Exterior	12	22	44	16	94
Interior/exterior	1	1	7	2	11
Outro (desenho ilustrativo)	3	13	1	3	20
Total	39	55	77	51	222
A escola não aparece em imagem	152	157	136	110	555

Gráfico VII: A escola em imagem



As caricaturas ou outros desenhos ilustrativos são mais valorizados no *Diário de Notícias* (13) num total de 20 imagens desta natureza no conjunto dos jornais. Assinala-se a título de exemplo a caricatura da figura do professor na sua função lectiva, descrita com um perfil negativo de instabilidade emocional e profissional por se sentir alvo de ameaças por parte dos seus alunos, dentro da sala de aula. A imagem de uma arma de fogo que lhe é apontada, sem identificação do respectivo agente agressor, pretende simbolizar o estado

inseguro e ameaçador em que os professores se encontram a exercer as suas funções profissionais.

CONCLUSÃO

Na segunda metade da década de oitenta e durante toda a década de noventa, com a aceleração do fenómeno da globalização, sucederam consideráveis repercussões nos sistemas educativos dos diferentes países e regiões do espaço europeu associadas à integração europeia (e ibérica). As políticas educativas e o papel da escola na modernidade passam a estar dependentes desse contexto europeu, num novo quadro universal e de progressiva interdependência e solidariedade entre os povos. As reformas na educação escolar e as políticas da imigração constituem práticas legais orientadas para os direitos e deveres, no sentido de limitar a violação da liberdade individual dos sujeitos, independentemente do seu credo, etnia ou origem social. Os constrangimentos vão desde normas e obrigações, formuladas na lei, como sucede com a transgressão dos direitos humanos, até a regras mais flexíveis, como é o caso dos regulamentos das instituições. Alguns movimentos sociais e políticos revestem-se de uma maior expressividade global, ou então mais local, em função da realidade de cada país, região, onde se situam as instituições, designadamente as escolares.

Na apreciação da cobertura jornalística da violência escolar na imprensa portuguesa de informação geral, tendo por base o *Correio da Manhã*, *Diário de Notícias*, *Jornal de Notícias* e *Público*, do período de 1998 a 2002, e à luz dos pressupostos teóricos evidenciados pela literatura mais recente sobre o fenómeno, dentro e fora de Portugal, foi demonstrado como o agendamento do tema e o seu tratamento alargado no tempo conferem uma poderosa carga emocional aos eventos reportados pela dimensão fortemente simbólica da instituição escolar

A construção da representação da escola e dos problemas que afectam os seus públicos, profissionais e ela própria resulta em grande parte de uma focalização externa da instituição, que determina dentro do possível as entradas das pessoas no seu interior. Para alguns, esse controlo é necessário à protecção dos alunos, para outros é criticada pelo difícil acesso aos espaços interiores, com vista à resolução de problemas que aí possam ocorrer. Esta posição vem por exemplo das forças de segurança que vêm a sua actuação, dentro da escola, decorrer das solicitações da instituição escolar e dos seus membros, como assim a Lei o impõe. Não dispõem de legitimidade para interferir na orgânica e gestão internas da

instituição escolar a não ser que esta assim o solicite para dar cumprimento à Legislação em vigor, e após a devida ponderação sobre os reais efeitos e consequências para os diferentes sujeitos, em especial sendo alunos menores que precisam de autorização do seu encarregado de educação.

Vimos que a violência escolar não é um fenómeno novo nas escolas actuais, nem tão pouco nas escolas do contexto nacional, apesar de se falar dela com mais intensidade e dramatismo, a partir da década de 90, por força da visibilidade pública que lhe conferem os meios de comunicação social, proporcionando representações sociais controversas e alguma impotência para a sua diminuição. Também se sublinhou a ideia generalizada que não é fácil de definir, descrever e medir com rigor a realidade objectiva da violência escolar, pela variabilidade temporal e espacial do fenómeno, tal como são diversificadas as interpretações que dele se retêm, por questões sociais e políticas mais vastas.

O fenómeno atravessou fronteiras e o mundo ocidental descobriu, de mau grado, pela lente dos media, que, afinal, a escola para todos apresentava dificuldades várias na gestão das desigualdades dos diferentes públicos escolares e, simultaneamente, no desempenho da sua função educativa. O primeiro passo foi culpabilizar os media, por terem abordado a educação pelo ângulo da violência escolar, divulgando estatísticas nacionais e estrangeiras que apontavam o progressivo aumento dos comportamentos violentos dos alunos. Seguiu-se a gradual implementação de medidas securitárias com mais policiamento e actuação dos agentes policiais junto das escolas. A investigação internacional amplifica-se e os anteriores paradigmas são revistos num desmistificar de preconceitos, mitos e estereótipos que, durante alguns anos, pareciam embaraçar os educadores pela imagem que se ia construindo da escola pública.

Verificou-se que os autores são unânimes quanto à não existência de uma definição universal das violências associadas à geografia escolar. No seguimento de Wittgenstein e da pragmática da linguagem, sustenta-se a ideia da inviabilidade de uma definição absoluta de um fenómeno como a violência escolar, para englobar totalmente um objecto numa palavra ou num segmento de palavras. É tido em consideração o seu uso que permite descrever parcialmente as coisas, limitadas à percepção dos factos pelos sujeitos situados num tempo. Como tal, qualquer tentativa para definir a violência em meio escolar é, como vimos, «restritiva», tal como o é também para a violência humana em geral. Esta dificuldade prende-se com o facto de a violência ser, antes de mais, a construção de uma representação

social dependente de determinadas condições sócio-históricas, de questões relativas às políticas educativas, no caso específico da violência escolar, e a valores que vão sofrendo metamorfoses diversas ao longo dos tempos.

Digamos que o acumular de pontos de vista de diferentes cientistas, com indicadores e abordagens disciplinares, em correlação com as práticas das pessoas que trabalham no terreno onde decorrem os diferentes processos relacionais entre alunos e professores, permitem dar legibilidade ao real. As descrições e representações do mundo, de uns e de outros, sendo elas verdadeiras ou falsas, verosímeis ou inverosímeis, legítimas ou ilegítimas carregam um saber construído provisoriamente e reformulado em função de novos dados sociais e investigações.

A partir da revisão da literatura, ficámos conscientes de que o valor ideológico das notícias e dos textos jornalísticos de outra natureza, enquanto teia de significados e discursos sobre a violência escolar, podem variar consoante as orientações de mercado e a época em que são produzidos. Os conteúdos jornalísticos tendem a produzir vários tipos de acepções e simbologias, em termos diacrónicos, no que diz respeito, por exemplo, aos estereótipos, distorções ou mitos em torno da educação, em geral, e da violência escolar, em particular.

A tipificação dos comportamentos está estreitamente relacionada com as normas, regras e leis de contextos sociais e políticos específicos, e está longe de ser partilhada por todos. Os mesmos factos ou ocorrências (palavras, gestos ou olhares) podem ser apreendidos e julgados pelos actores sociais (aluno, professor, pessoal administrativo, pais) de forma diferenciada, consoante a sua posição hierárquica ou social, o seu papel de agressor(es) ou de agredido(s) que podem ser crianças, jovens ou adultos. É igualmente determinante o espaço onde ocorrem, quer no interior da escola, mais precisamente nas salas de aula, corredores, refeitórios, pátios de recreio, quer no seu perímetro exterior, quer nos percursos limítrofes que permitem aí aceder, a pé ou em transportes públicos locais também propícios a assaltos, etc.

Neste sentido, a apreciação da violência que se manifesta em concreto no espaço escolar, ou a que é construída e noticiada pelos media e a imprensa em particular, deve ter em atenção o contexto geográfico (cidade, periferia, bairros problemáticos, província), social e político em que ocorre. Interferem, por outra via, outras formas de violência mais do foro privado das famílias, com maior ou menor estabilidade económica e emocional em que estão inseridas as crianças que reproduzem comportamentos apreendidos com os familiares,

colegas e amigos. Não se pode descurar o fracasso da autoridade parental, escolar e até policial, na resolução de eventuais casos de violência existentes nas escolas ou nas sociedades contemporâneas.

À luz de outras abordagens académicas ou mediáticas, que devem ser entendidas e interpretadas com base na realidade de cada país, porque as diferentes vivências escolares regem-se por direitos e deveres diferenciados, é notória uma viragem na investigação com especial enfoque no papel da vítima de violência ou agressão. Como tema transversal e sintomático de uma descentração da figura do agressor (numa perspectiva das causas e responsabilidade criminal), assume especial relevo a compreensão e acompanhamento da vítima (criança, jovem ou adulto) para a qual a investigação (também em saúde física e mental) tem vindo a alertar com maior vigor nos últimos anos. Da literatura internacional foram assinalados alguns trabalhos de Debarbieux (2006 e anteriores), a pesquisa em saúde de Horenstein e Voyron-Lemaire (1996) e Horenstein *et al.* (1998) com um campo de observação que se estende, como se viu, a outras realidades que não a francesa.

Na segunda parte deste trabalho, apreciámos como a investigação académica em Portugal tem mostrado preferência pela linha da investigação centrada nos maus-tratos entre alunos, de influência escandinava e tendo como referência os trabalhos de Dan Olweus sobre o fenómeno designado por *bullying*. Esta linha de pesquisa tem também permitido uma melhor compreensão e aprofundamento das situações de vitimização entre iguais nas escolas portuguesas. Falta apurar a real aplicabilidade no contexto escolar da investigação académica desenvolvida segundo este paradigma que propõe a introdução de medidas pedagógicas para a alteração da realidade escolar e, em concreto, dos comportamentos que põem em risco a integridade física e psíquica das crianças e jovens em idade escolar.

Da vasta bibliografia sobre este fenómeno destaca-se o estudo realizado por Beatriz Pereira, da Universidade do Minho que estudou os processos relacionais dos alunos do ensino básico nos espaços de recreio, um local que é descrito como a “terra de ninguém”. A pesquisa, divulgada pela imprensa em 2001, revelou aos leitores que os recreios são lugares perigosos e que o *bullying* existe nas escolas desse nível de ensino. A investigação representou na época um alerta para os riscos que esse espaço de fraca vigilância do adulto potencia para as crianças e jovens mais frágeis. Acredita-se que as conclusões a que chegou Beatriz Pereira, divulgadas pela imprensa em 2001, tenham permitido a introdução de

medidas preventivas que contribuam para a melhoria das relações interpessoais dos alunos no contexto de recreio.

Em Portugal, Pires Leonardo (2004) estudou os diversos contornos e matizes da experiência de vitimização e mostrou especial interesse pela construção jornalística da violência escolar, que serviu de suporte para a análise de imprensa que realizámos. Foram relevantes as críticas que teceu à forma como se processa a selecção das fontes jornalísticas, o que nos alertou para a importância da inclusão ou exclusão de alunos, professores ou outras vozes nas peças jornalísticas. Pelo que nos foi possível apurar, por via da análise de conteúdo e da análise do discurso dos diferentes actores sociais, que ajudaram a construir a representação mediática da violência escolar entre 1998-2002, não parece que seja a intervenção dos alunos e seus familiares nas peças jornalísticas que tenha contribuído para o sensacionalismo de que fala Pires Leonardo, em acusação aos media, dado que são raramente incluídos como falantes.

Na relação de uma prevalência de peças incidentes nas acções violentas dos sujeitos, sobretudo alunos do sexo masculino, como tema principal e secundário, verificaram-se fortes críticas aos meios de comunicação social pelo apego a linhas editoriais com fraco apreço pela divulgação da vertente construtora da escola e de projectos desenvolvidos por alunos e docentes, com vista à criação de um melhor clima escolar. Os comentários recaem assim nos enquadramentos contraproducentes que os jornalistas decidem operar, como recorte do mundo da experiência, com ângulos de análise de políticas economicistas e numa dinâmica inesgotável de apreensões passíveis de diferentes leituras. Verificámos que os jornais analisados contribuíram de alguma forma para a divulgação de trabalhos científicos, pondo em cena investigadores que conseguiram tornar públicas as suas pesquisas e visibilidade social.

Em território nacional, mas também além fronteiras, segundo a literatura da especialidade, parece assistir-se a uma espécie de “braço de ferro” entre os dados estatísticos oriundos de fontes oficiais (Ministério da Educação), entidades académicas e aqueles que são divulgados pelas forças de segurança e que resultam das participações efectivas e registadas. As outras ocorrências, não contabilizadas pelas entidades responsáveis para o efeito, constituem as chamadas “cifras negras”, para seguir a terminologia empregue em criminologia que, por motivos diversos, não são participadas pelas vítimas às entidades competentes. Esta evidência é reconhecida de um modo geral por académicos e entidades

policiais que confirmam a existência de outras realidades além daquela que é revelada por meio das estatísticas oficiais, cujos dados têm sido apurados pelas forças de segurança e entidades judiciais.

A pouca fiabilidade na informação estatística divulgada publicamente gerou uma progressiva encenação mediática do fenómeno da violência escolar, indo os jornalistas em busca de experiências de vida de pessoas que, em algum momento específico, se sentiram vítimas ou agentes agressores, ao longo do seu percurso escolar, ou no exercício da sua profissão, num contexto de difícil acesso aos jornalistas. As formulações mais ou menos polémicas das fontes tendiam a romper com o imaginário social tradicional de que as escolas eram locais seguros e de que as crianças eram delicadas e inocentes. No entanto, alguns autores defendem a ideia de que as escolas, apesar dos diferentes problemas com que se debatem nos tempos de hoje, continuam a ser mais seguras que o universo que lhe é exterior e a sociedade, em geral, devendo-se grandemente à vigilância dos adultos, do pessoal docente na sala de aula e do pessoal não docente nos pátios, corredores, entre outros espaços.

A estratégia de visibilidade das situações de conflito ficou marcada pela representação de uma escola em crise, trespassada por agressões entre alunos e destes a professores e pessoal não docente, com pais que vão à escola “espancar” professores, enfim, um universo onde irrompe o crime e a anomia, parecendo aí difícil a aprendizagem. As estratégias de controlo têm vindo a revelar-se algo inoperantes na gestão da heterogeneidade dos públicos escolares pela ineficácia disciplinar associada a movimentos de inclusão e de exclusão, nem sempre legítimos e associados a diferentes posições dos sujeitos, por vezes em desarmonia.

De um modo geral, os órgãos de informação nacional trataram o assunto da violência escolar com variabilidade de critérios, conferindo-lhe maior ou menor destaque à medida que sucediam eventos sociais nacionais ou estrangeiros que justificassem, do seu ponto de vista, a sua divulgação pública, concorrendo assim progressivamente para a construção social do fenómeno, também *por cá*. O agendamento do tema da educação decorre de critérios jornalísticos próprios, que determinam na identidade de cada jornal uma grelha com as secções “Educação” e “Sociedade” a serem preenchidas com a inclusão de peças jornalísticas, ao longo das várias edições.

A escolha das estratégias informativas e dos paradigmas em torno das problemáticas intrínsecas à educação escolar (indisciplina, violência, insucesso, exclusão) geraram uma dinâmica informacional, marcada pelo direito ao contraditório em função da actualidade a

espelhar, nas páginas dos jornais, uma escola em crise, quase a coincidir com o seu apogeu. A crise a que se alude é a crise da *escola de massas*. A escola pública estaria então a iniciar um processo de perda de centralidade na sequência do forte impacto dos novos media, do poder da televisão e sistemas informáticos (Internet), o proliferar de centros comerciais, droga, alcoolismo, suicídio, salas de jogos e a própria rua de alguns bairros problemáticos, onde os jovens experimentam realidades complexas, marginais ou ilegais. São factores sociais extremamente difíceis de gerir pelos próprios familiares dos alunos, que se sentem desencorajados e, por vezes, impotentes, afectando também o desempenho escolar dos jovens.

Alguns títulos enfatizam a amálgama da linguagem simultaneamente numérica e qualitativa, permitindo ao leitor o acesso a valores percentuais e dados estatísticos das diferentes ocorrências (furtos/roubos, vandalismo, agressões, consumo de droga, etc.) como forma de medir os comportamentos dos sujeitos, em termos de uma classificação *baixa* ou *média*, *aumento* ou *diminuição* da violência. Deste modo, a referida problemática encerra alguma credibilidade quando difundida junto do público/leitor. Porém, isto não impede que exista a ideia generalizada do progressivo aniquilamento da ordem escolar e do papel do professor, por aquilo que se vai contando de boca em boca e pela acção dos media, em especial da televisão, que tem vindo a incluir na sua agenda temática um maior enfoque nas questões da educação.

O poder político no executivo combate a ideia de que se tem verificado o agravamento do fenómeno no terreno, enquanto os partidos da oposição confirmam um acréscimo substancial de comportamentos agressivos e violentos dos alunos no universo escolar. Uns e outros mostram não conhecer o que, de facto, se passava nas escolas, pois a vertente sombria é silenciada, na maior parte das vezes, para que o estabelecimento não incorra numa mancha volúvel que o desacredite, no espaço social e junto do poder central, isto porque seria atestar da incapacidade de gestão dos seus órgãos dirigentes, num tempo em que impera a avaliação.

A cronologia do período em análise revela acentuadas preocupações com os crescentes actos de violência registados pelas autoridades policiais que servem desígnios políticos circunstanciais, ou por pressão dos media, que buscam uma visão numérica do fenómeno. Professores, auxiliares de acção educativa, encarregados de educação, a comunidade escolar, alguns políticos e as pessoas em geral, partilham das mesmas inquietações, no que respeita à

violência praticada pelos jovens e seus familiares que se insurgem contra a instituição negando o que lhe está subjacente e o seu valor simbólico.

Os argumentos dos especialistas, como psicólogos, psiquiatras, sociólogos e congéneres procuram justificar alguns dos comportamentos agressivos das crianças e jovens, como fazendo parte integrante do seu processo de desenvolvimento psicológico e social, ou por resultarem do contexto familiar e social desregulado. Apesar do sucessivo questionamento das condutas apuradas, pondo em causa a sua fiabilidade, o problema persiste e não parece de fácil resolução, ainda que algumas medidas legais actualizem diplomas existentes e se assista, cada vez mais, a decisões políticas que visam reforçar a vigilância electrónica das pessoas e espaços escolares, através de sistemas dispendiosos de vigilância que não têm produzido a eficácia que muitos esperariam e que outros continuam a ambicionar.

O descrédito generalizado no poder central, e mormente nas dinâmicas de actuação do Ministério da Educação, que não garante eficazmente aos actores no terreno segurança e o direito a serem respeitados, no exercício das suas funções profissionais, têm vindo a fragilizar o desempenho pedagógico dos mesmos. A revisão da literatura internacional mostrou que os especialistas em medicina aconselham que a vítima de agressão seja acompanhada, no seu local de trabalho, por especialistas e afastada do seu agressor durante algum tempo, para poder sarar as feridas físicas e psicológicas. Em Portugal não são conhecidas medidas legais neste sentido, ou pelo menos não são publicitadas para delas poder beneficiar quem necessitar. Viu-se que algumas fontes de informação, sobretudo deputados, defendiam um maior apoio à vítima de violência escolar mas, efectivamente, esse apoio não está a ser implementado de forma transparente e oficial quer aos alunos, quer aos professores e pessoal não docente, além da linha SOS Professor, criada recentemente para prestar apoio aos docentes que necessitem.¹

Por cá, a violência escolar assume-se tópico de noticiabilidade, desde Janeiro de 1998, em circunstâncias decorrentes da agenda política do Presidente da República, Jorge Sampaio, quando realizou uma semana dedicada à educação, conhecida esta como sendo a “paixão” de António Guterres, então primeiro-ministro. Mas já antes era referenciada nas páginas dos jornais, ainda que em segundo plano e no corpo das peças jornalísticas. Como se viu, o

¹ A linha SOS Professor resulta da iniciativa da Associação Nacional de Professores em parceria com a Universidade Lusófona do Porto, a que podem recorrer os professores através de telefone, e-mail ou por correio convencional, podendo auferir de apoio psicológico, psicopedagógico, jurídico e de mediação. A recolha de dados é feita através de uma ficha de atendimento permitindo caracterizar os elementos implicados nos fenómenos de violência escolar.

reconhecimento oficial do fenómeno, alcançando valor-notícia, situa-se por volta de 1996, enquanto a confirmação académica data de 1994, numa análise preliminar das situações de agressão no Ensino Básico das autoras Pereira, Almeida e Valente (1994), pesquisa que se viu reiterada em 1995 e 1996, além de sucessivos estudos mais focados no *bullying*.

Vimos, no entanto, que foi o trabalho pioneiro de Maria Manuel Fonseca, realizado em 1989 sobre o *bullying*, e inserido num grupo de trabalho da Península Ibérica e de outros países europeus, que constitui o despontar das preocupações da comunidade científica para o fenómeno. Como dissemos, o mesmo estudo representa também os primórdios da análise da cobertura jornalística da violência escolar em Portugal, revelando que a imprensa estava vigilante e focalizada em problemas sociais ligados ao ensino. Embora não apresente um enquadramento teórico e metodológico em concreto, dada a pequena dimensão do artigo científico, o que talvez explique a falta de referência do mesmo na literatura mais consagrada, este desafio da autora mostra como é possível estudar a violência escolar, enquanto fenómeno social, pela lente dos media, sabendo-se que «O acto de produzir a notícia é o acto de construir a própria realidade e não tanto a imagem da realidade» (Tuchman, 1980:24).

Como dissemos, foi a passagem, em 1998, do Presidente da República, Sampaio, por escolas de bairros degradados e populações a viver na periferia, em situação precária, que produziu em Jorge Sampaio uma maior sensibilização para estes problemas sociais. É neste contexto que se mostra preocupado com a violência nas escolas, apreensão essa que se prolonga a 1999 num cenário criado pelas Associações de Pais. O Presidente da República marca presença nesse encontro, organizado por estes sujeitos colectivos, mostrando-se mais uma vez preocupado com alguns problemas do ensino oficial e com a violência escolar, particularmente. Marçal Grilo, Ministro da Educação na época, fez notar que a violência escolar assumia já em 1998 um carácter político e impunha-se como tema de debate no Parlamento, encarado seriamente pela *Oposição*, durante a legislatura do Partido Socialista com António Guterres como primeiro-ministro.

A partir de meados de Abril de 1999, as preocupações com a realidade nacional é suplantada pelo agendamento do tema da violência escolar no plano internacional, em concreto na sociedade norte-americana, que alcança notoriedade além fronteiras com o trágico evento de Columbine. Este caso paradigmático irá marcar para sempre a representação social dos processos relacionais nas escolas desse universo de referência,

fazendo pensar o fenómeno noutras realidades como problema controverso e de difícil resolução a médio prazo.

Da cobertura jornalística da violência escolar no plano internacional conclui-se uma construção que permite aceder à visibilidade global do fenómeno, com identificação de algumas preocupações dos sujeitos, num período histórico atravessado pela intromissão hipermediática que impregna a actualidade com notícias violentas. Essas inquietações estão, ora circunscritas a eventos pontuais de morte em massa, à manipulação, demagogia, especulação ou sensacionalismo, susceptíveis do medo do “outro”, ora assumindo, por motivos políticos, pedagógicos ou outros, a negação da anunciada disseminação do problema, um tempo de silêncio a propiciar o esquecimento das vítimas que se vêem afectadas pelas acções do actores sociais. Os títulos de 1999 e 2000 colocam em primeira página a actualidade internacional, com enfoque em *massacres* e *sequestros* “lá fora”, sobretudo do universo de referência americano, ainda que este tipo de acontecimento não seja exclusivo desse país.

Os cenários de violência norte-americana, decorrentes da representação jornalística da violência escolar, são distintos daqueles que à realidade portuguesa dizem respeito. As fotos mostram mais frequentemente os agentes dos comportamentos violentos nesse espaço de referência. É projectada uma diabolização desses agentes quando se observa, por um lado, as imagens de distância íntima dos “sobreviventes” dos “atentados” que ostentam sentimentos de tristeza e pranto. Por outro lado, as imagens que se repetem de maior carga dinâmica com pessoas a correr, fugindo de um perigo incalculável, até mesmo hiperbolizado, concorrem para uma visão de horrores que deixa o leitor incrédulo e a cogitar: «Também será possível cá em Portugal? como questiona o jornal *Público*.

A representação jornalística do clima nas escolas americanas é sugestiva de um mundo material e ideológico em estado de guerra, com processos relacionais discriminatórios presentes em sujeitos percebidos sem motivos concretos e racionalmente legítimos, como a pobreza, problemas familiares, maus tratos familiares, para a sua actividade criminosa de morte em série. A causa imediata apontada na maior parte das peças jornalísticas é a *vingança* premeditada, enquanto processo mental que programa a acção dos sujeitos para práticas criminosas, com base em plantas dos edifícios escolares e armas. A premeditação do acto a longo prazo confere-lhe uma faceta moralmente condenável (criminoso). O motivo, segundo testemunham as fontes jornalísticas, é a situação de exclusão do sistema de ensino

americano e o insucesso escolar dos jovens agressores. Os alvos afectados são alunos e professores.

No contexto nacional, o período de 1998 a 2002 inscreve uma discussão política e pública prolongada com algumas oscilações da disciplina escolar e da sua regulamentação oficial, ao mesmo tempo que se alarga o Programa da “Escolar Segura” com a entrega de viaturas a diferentes corporações, para assegurarem a vigilância das escolas. Em 2001, talvez por influência internacional, é publicitada e implementada “cá dentro” a medida securitária da criminologia, designada «tolerância zero». Nesse ano e também em 2000, as peças jornalísticas evidenciam uma cobertura jornalística com maior enfoque na realidade portuguesa e, pelo contrário, uma menor referência à actualidade estrangeira em matéria de violência escolar.

Em relação a anos anteriores, em 2002 os jornais parecem comprovar um cenário colectivo de maior discussão pública e política subordinada ao tema da violência escolar que, por força da agenda política, em período de eleições e mudança do executivo, produz medidas legais apoiadas por professores e políticos, embora contestadas por alguns encarregados de educação. As quatro agendas jornalísticas asseguram a encenação das diferentes posições dos actores, que resultam, na sua maioria, numa imagem consensual de reconhecimento do fenómeno como problema social, que era necessário solucionar, com base numa regulação adaptada às novas realidades escolares e sociais e aos públicos e culturas heterogéneos.

Fenómenos sociais com alguns excessos criminais de jovens e alunos merecem a atenção dos media de que provém uma crescente sensibilidade social para com os comportamentos violentos no espaço escolar, onde até então se pensava que reinava a *responsabilidade* e as regras. Académicos, políticos, educadores, e outros profissionais da educação discutem publicamente esses conflitos em vários encontros, trocando experiências e formas de actuação para juntar esforços na «luta» contra fenómeno sociais que inquietavam, havia já uns anos, alguns dos países democráticos e que pareciam também ter chegado a Portugal. Como consequência desta mobilização geral de técnicos e burocratas, por força de certos eventos mediáticos, os políticos passam a incluir nas suas discussões o que se passou a designar «violência na escola».

Como refere Éric Debarbieux (2006), o tema da violência na escola e as suas repercussões negativas no processo de ensino/aprendizagem são assunto de debate em

momentos pontuais de campanhas eleitorais ou lutas políticas. Um pouco no seguimento do que acontece noutros países europeus e, em particular a França, a questão política do tema da violência escolar em Portugal está em grande parte associada à (in)segurança nas escolas e nas suas áreas envolventes a que não está alheio o crescente sentimento de insegurança em algumas das sociedades ocidentais. Os políticos são levados a intervir, como força de pressão ou na qualidade de governantes para a promoção de valores de cidadania, fomentando iniciativas e projectos, ou criando instrumentos de actuação preventiva para reduzir ou erradicar as situações de insegurança ou violência.

Ao padrão dominante de insegurança/segurança nos títulos dos quatro diários está associado um outro padrão de violência em curva ascendente com qualificação de crime e, em simultâneo, com um progressivo reforço dos meios policiais e materiais. Daí resulta, naturalmente, a consequente relação económica, embora se trate de um não-dito, um silenciar não problematizado pelos diários do período em análise. Nessa medida, é possível especular que o ângulo da noticiabilidade destes jornais foi favorável ao poder político dos dois governos ao longo do período de 1998 a 2002 (primeiro com o partido socialista e depois com a coligação CDS/PP), divulgando os diferentes meios de intervenção policial nas escolas, com predominância dos agentes da “Escola Segura”, na maior parte dos casos após reivindicação dos pais dos alunos e dos professores que até fecharam escolas e fizeram greve como protesto.

Num olhar transnacional sobre a faceta mercantil da violência escolar, a partir dos trabalhos de Catherine Blaya (2001) e de John Devine (2001), Éric Debarbieux (2006:36-38) fala em toda uma orgânica constituída em torno de um «mercado da violência escolar» que tende a ser ofuscado pelas habituais acusações aos media na sua participação na história sensacional e rentável, em termos de audiências. Além de planos internos dos governos com investimento no reforço local da acção policial, aquele autor recorda que existem certos programas europeus que definem linhas orçamentais a que os especialistas recorrem para financiar programas pedagógicos de intervenção nas escolas sobre a violência escolar, entre outros programas educativos considerados necessários à formação dos jovens.

A frequência dos vocábulos violência e indisciplina nos quatro diários, comparativamente aos demais termos inventariados, vem assinalar a proximidade semântica entre ambas as designações, como se de sinónimos se tratasse. Não parece existir, no campo jornalístico, ao contrário da vertente académica, mais na linha das Ciências da Educação,

grandes preocupações com as diferenças de significação de cada um desses dois termos, a não ser aquando do enfoque na divulgação de trabalhos com algum rigor científico nesta matéria, implicando então uma explanação mais aprofundada do tema por parte das fontes jornalísticas da especialidade. Alguns académicos criticam os jornalistas pelo uso abusivo de determinados termos sempre que se referem ao tema da violência nas escolas. Comentam a falta de rigor na selecção e emprego aleatório de certos vocábulos, como é o caso do termo “violência”, para dar conta de comportamentos que, para alguns, estarão mais na linha da indisciplina. Como se viu na primeira parte deste trabalho, é recorrente a ideia de que os jornalistas empregam indiscriminadamente qualquer um destes dois termos, ou ainda outros com proximidade semântica, para se referirem ao mesmo tipo de comportamentos.

No que respeita à real situação dos professores em matéria de violência escolar, o assunto é falado e alvo de lamentações parecendo simbolizar a dessacralização da profissão docente e, por consequência, da instituição escolar. Desse questionamento emergem representações e designações que passam a fazer parte dos discursos de quem se apresenta como presumível conhecedor dos eventos tornados públicos e para os quais é necessário conjecturar, sem o devido conhecimento do processo relacional dos agentes no contexto escolar. A pesquisa do estado da situação nacional, tendo como objecto de estudo o «professor vítima de violência escolar», a partir de inquéritos de vitimização e completamente anónimos, reveste-se de um forte desafio. É o enveredar por percursos envergonhados mas necessários à desconstrução da nuvem de ambiguidade, de desconforto e instabilidade na ausência de um conhecimento objectivo do estado físico e, particularmente, emocional das vítimas. Preocupação latente que atravessa fronteiras e está aí como tema polémico de discussão, muito brevemente, num encontro de especialistas de vários países que vai decorrer em Lisboa.

Tornou-se pública nos media a crescente insegurança a que estão votados os alunos, professores e o pessoal auxiliar no exercício da suas profissões, que as medidas políticas não têm conseguido remediar a curto, médio e longo prazo, apesar de concretizadas alterações pontuais na legislação. Para se conhecer a verdadeira dimensão deste problema social, é necessário estabelecer “pontes” entre as diferentes instituições para a recolha de informações e dados que permitam entender o fenómeno com estudos aprofundados, acabando com os não-ditos e a negação daquilo que já não é possível silenciar. A culpa deixou de ser exclusivamente dos media e nomeadamente da televisão, como era recorrente afirmar-se na década de 90, quando alguns países não souberam resolver internamente, e com sensibilidade

democrática, os seus problemas da educação escolar, munindo-se das ferramentas apropriadas para dotar as entidades competentes de um conhecimento objectivo para poderem actuar no respeito pelas vítimas de violência nas escolas.

Na ausência de estruturas sociais ou organizações que tenham como função imediata prestar o devido apoio aos professores, vítimas de violência no seu local de trabalho, para além da participação das ocorrências às autoridades policiais, nas quais têm vindo a ser detectadas algumas fragilidades de operacionalidade neste campo social, resta aos docentes o recurso aos sindicatos de professores e, mais recentemente à linha SOS Professor. Aí são aconselhados e obtêm apoio jurídico que não lhes é facultado pela entidade para quem trabalham, o Ministério da Educação. Os testemunhos na primeira pessoa das vítimas de violência escolar, mulheres na maior parte das vezes, assentam sobretudo no segmento professor-vítima. Esses dados, salvaguardado o anonimato dos sujeitos, representam informação valiosíssima para uma racionalização do fenómeno, prestando-se a eventual objecto de estudo para ajudar a desmistificar as representações sociais veiculadas pelos media e se poder avaliar com mais rigor a real situação de vitimização na comunidade educativa.

A dependência hierárquica destes funcionários públicos em prol do bom nome e imagem da instituição em que exercem funções e, em muitos casos, a situação de precariedade profissional em que são votados nos últimos anos, obriga-os a um sigilo imposto directa ou indirectamente por aqueles que os avaliam. Trata-se de uma forma de silenciar aquilo que poderia pôr em causa o renome do estabelecimento escolar que, ainda por cima, tem de se manter na corrida para uma posição apreciável nos *rankings*. O conhecimento objectivo do estado actual da violência e insegurança na escola é tarefa de difíceis contornos se esse conhecimento esclarecido depender unicamente de registos em bases de dados informatizados para apurar percentagens negociáveis, além dos testemunhos dos órgãos de gestão que detêm o poder na escola de decidir quais os comportamentos e infracções que devem ser registados e aqueles que, do seu ponto de vista, devem ser silenciados.

A escola, produto de uma herança, vive os seus constrangimentos com crianças e jovens que aprendem a adaptar-se ao processo temporal e relacional. É pois necessário fomentar novas formas de aceder a essa outra realidade controversa, como se sabe, através de inquéritos de vitimização ou inquéritos anónimos, para a construção de instrumentos de

actuação mais eficazes e optimização das estratégias com provas da sua real eficácia. Esse tipo de trabalho é possível e necessário dentro de cada instituição desde que planeado com vista a um tratamento adequado e ético da informação recolhida, que terá de ser reformulada periodicamente, por força da renovação dos públicos escolares e dos movimentos sociais que se fazem sentir.

Como professora dou comigo a sonhar, projectando nas minhas aulas a pessoa que sou na procura de sentido e de comunicação com os meus alunos, dá-se a circulação das minhas crenças e das dos meus alunos num compromisso relacional. Mas sou também um instrumento de reprodução social com confrangimentos locais e conflituais ensinando a pensar. Finalizo com as palavras de um filósofo e de um poeta que também me ensinaram a pensar e a questionar:

«Na verdade, vos digo: não há bem nem mal que sejam eternos! O bem e o mal devem continuamente ultrapassar-se a si próprios... ensaiando uma espécie de dança ... Na verdade, esta terra tornar-se-á um dia um lugar de saúde! E já um novo odor a envolve, um odor salutar – e uma nova esperança!» (Nietzsche, 1988).

Recreio

*Chilreio de crianças numa escola.
Brincam no intervalo.
Largam da mão
O Pássaro da Ilusão,
E vão depois, felizes, agarrá-lo.*

*O mestre aquece os pés ao sol de Inverno.
Já foi também menino...
Mas cresceu,
Aprendeu,
E descobriu as manhas do destino...*

*Sabe que ele nos engana,
Seja qual for o oiro que nos dê.
O pássaro da Ilusão
É uma ilusão
Só a inocência o vê, porque não vê...*

Miguel Torga, *Diário IX*, in *Antologia Poética*.

BIBLIOGRAFIA

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA. VV. (1979). La pragmatique. *Langue Française*, nº 42.
- ____ (1999). *Educação para a Cidadania*. Lisboa: Plátano Editora.
- ____ (1987 a). Mesa Redonda: Em Torno da Reforma do Sistema Educativo. *Inovação*. Vol. 1 N.º 2, 77-90.
- ____ (1987b). Mesa Redonda: Pareceres: A Lei de Bases do Sistema Educativo em Diálogo. *Educação*. U. L. Vol. 1. N.º 2, 71-76.
- ____ (1995). *Reforma Curricular. Uma Situação Experimental em Análise*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ____ (1998). *Livro de Estilo do Público*. Público – Comunicação Social, SA.
- AFONSO, Maria Rosa (2001). A violência e as rupturas culturais. *Noesis*, nº 60, Outubro/Dezembro, I. E. Lisboa, 51-53.
- AGUADO, Juan Miguel (2003). La Gorgona y el espejo: sobre las implicaciones socioculturales de la representación de la violencia. *Trípodos* [Extra 2003] II Congreso Internacional de comunicación e realidad: *Violencias y medios de comunicación: recursos y discursos*, 9 e 10 de Mayo de 2003. Faculdade de Ciências da Comunicação Blanquerna-Ramon Llull, Barcelona, 59-80
- ALMEIDA, A. M. T. (1994). A violência na escola. *Boletim da Universidade do Minho*, 19, 48-51.
- ____ (2000). *As relações entre pares em idade escolar*. Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança.
- ALMEIDA, Ana Nunes de *et al.* (1998). Relações Familiares: Mudanças e diversidade. In VIEGAS, J.M. L; COSTA, A. F. Da (1998). *Portugal, que Modernidade?* 45-78.
- ____ (1999). Sombras e marcas: os maus-tratos às crianças na família. *Análise Social*, 150:91-121.
- AMADO, João. (1998). *Interacção pedagógica e indisciplina na aula – Um estudo de características etnográficas*, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa (Tese de Doutoramento, versão não publicada).
- ____ (2000). *A construção da disciplina na escola*. Suportes teórico-práticos. Porto: Edições Asa.
- ____ (2001). *Interacção pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições ASA.
- AMADO, João & FREIRE, Isabel (2002). *Indisciplina e violência na escola. Compreender para prevenir*. Porto: Col. Guias práticos Edições ASA.
- AMARO, Gertrudes, AFONSO, Joana G. e R. (2001). Situações de conflito em contexto escolar. *Noesis*, nº 60, Outubro/Dezembro. Lisboa: I. E., 54-56.
- AMBRÓSIO, T. (1981). Grandes opções de Política educacional para um novo sistema nacional de educação. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento, 255-259.
- ____ (1988). A reforma educativa e o processo de modernização do país. *Seara Nova*. N.º 18, 4-18.

- ANDERS, *et al.* (1998). *Content Analysis. Mass Communication Research Methods*. London: Payrave, 91-129.
- _____. (1998). *Analysing Visuals: Still and Moving Images. Mass Communication Research Methods*. London: Payrave, 189-224.
- ANDRADE, J. V. (1992). *Os valores na formação pessoal e social*. Lisboa: Texto Editora.
- ANTUNES, Fátima (2001). Os locais das escolas profissionais: Novos papéis para o Estado e a europeização das políticas educativas. In STOER, Stephen R; CORTESÃO, Luiza ; CORREIA, José A. (orgs.) (2001). *Transnacionalização da Educação: Da Crise da Educação à «Educação» da Crise*. Porto: Edições Afrontamento, 163-208.
- ANTUNES, Maria João (2000). Legislação: da teoria à mudança de atitudes. Comunicação apresentada na *Conferência Internacional Violência contra as Mulheres: Tolerância Zero. Encerramento da Campanha Europeia*. Lisboa, 4-6 Maio de 2000.
- ARAN, S. (1998). Una tipologia de la violència televisiva. *Trípodos* [Extra 2003] II Congresso Internacional de comunicação e realidade: *Violencias y medios de comunicación: recursos y discursos*, 9 e 10 de Maio, Faculdade de Ciências da Comunicação Blanquerna-Ramon Lull, Barcelona.
- ARAÚJO, Helena Costa G. *et al.* (1996). Teachers, Gender and the Discourse of citizenship. *International studies in sociology of Education*, 6 (1), 3-35.
- ARAÚJO, Helena Costa G. (1985). Profissionalismo e o ensino. *Cadernos de Ciências Sociais*, 3, 85-103.
- _____. (1990). As Mulheres Professoras e o Ensino Estatal. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Nº 29, Fevereiro, 81-103.
- ARCHER, J.; BROWN, K. (1989). *Human Aggressions: Naturalise Approaches*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- ARENDT, Hannah (1972, 1954). *La crise de la culture*. Paris : Éditions Gallimard.
- _____. (1985). *Da violência*, Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- _____. (1989) [1958]. *The human condition*. Chicago: The University of Chicago Press.
- _____. (1994). Sur la Violence. *Du mensonge à la violence*. Paris: Caman-Lévy/Pocket.
- AUSTIN, J. L. (1962a). *How to do things with words*. Oxford: Oxford Univ. Press (tradução francesa (1970). *Quand dire c'est faire*. Paris : Edition du Seuil).
- _____. (1962b). *Sense and sensibilia*. Oxford : Oxford Univ. Press (tradução francesa (1971). *Le langage de la perception*. Paris : Edition Armand Colin).
- AWAD, Gloria (1995). *Du sensationnel. Place de l'événement dans le journalisme de masse*. Paris: Editions L'Harmattan.
- AZEVEDO, Joaquim (1994). *Avenidas de liberdade. Reflexões sobre política educativa*. Lisboa: Edições Asa.
- BABO, Maria Augusta (Junho 1986). Da intertextualidade: a citação. *Textualidades. Revista da Comunicação e Linguagens*. Nº 3. Lisboa, 113-119.
- BAGINHA, L. (1997). *Fenómenos de grupo e (in)disciplina na aula*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (Texto policopiado).

- BAKHTINE (1977). *Le Marxisme et la philosophie du langage*. Paris: Minuit.
- BAKHTIN, M. (1992). *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- BALUTEAU, François, (2003). *École et Changement. Une sociologie constructiviste du changement scolaire*. Paris: L'Harmattan.
- BALL, S. J. (1990). *Politics and Policy Making in Education. Explorations in Policy Sociology: Education Reform Act*. London & New York: Routledge.
- BALSON, M. (1992). *Understanding Classroom Behaviour*. Victoria: ACER, 3rd ed.
- BANDURA, A. e WALTERS, R. M. (1985). *Aprendizagem social e desenvolvimentos da personalidade*. Madrid: Alianza.
- BANDURA, A. (1973). *Aggression: A Social Learning Analysis*. New York: Holt.
- BARATA Francesc & Busquet, Jordi (1998). Violência: del ritual a la representació. *Trípodos*. Barcelona, nº 6, 84.
- BARDIN, L. (1988). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BARKER Chris ; GALASINSKI Darinsz (coord.) (2001). *Tools for Discourse Analysis. Cultural Studies and Discourse Analysis*. London: Sage.
- BARROS, E. (2001). Dossier temático o Público. *Noesis*, nº 60, Outubro/Dezembro.
- BARROSO, João (1987). Do mito da reforma à reforma de um mito. *Aprender*. Portalegre, n. 2, 12-18, jun.
- _____ (2002). Disciplinas e violências na escola. *Violência e Indisciplina na Escola. Livro do Colóquio, XI Colóquio AFIRSE*, Lisboa, FPCE/UL, 125-131.
- _____ (2002). Organização e Regulação do Sistema Educativo: Sentido de uma Evolução. *Análise da evolução dos modos de regulação institucional do sistema educativo em Portugal*. REGULEDUCNETWORK. Changes in regulation modes and social production of inequalities in education systems: a European comparison, 2-14. Deliverable 2. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- _____ (2003). Organização e Regulação dos Ensinos Básico e Secundário, em Portugal: Sentidos de uma Evolução. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 24, n. 82, 63-92, Abril.
- BARROSO, JOÃO (Org.) (2003). *A Escola Pública – Regulação, desregulação e privatização*. Porto: Edições ASA.
- BARTHES, Roland (1978). Sobre a Violência. *O Grão da Voz*. Entrevista conduzida por Jacqueline Sers, *Réforme*, 2 de Setembro de 1978. Paris: Edições 70.
- _____ (1984). *Le bruissement de la langue*. Paris: Seuil.
- BASALISCO, Sergio (1989). *Bullying in Italy*. In ROLAND Erling & MUNTHE, Elaine (eds). *BULLYING. An International Perspective*. London: David Fulton Publishers, 59- 65.
- BAUDOUIN, Charles et al. (1963). *Dialogue ou violence? Histoire et Société d'aujourd'hui*. Neuchâtel : Éditions de la Baconnière.
- BAUDRY, P. (1994). Violence, télévision et arbitraire du risqué. *La lettre du GRAPE*. Nº 18, *L'enfant et la violence sociale*. Toulouse: Erès.

- BEANE, Allan L. (1999). *The Bully Free Classroom: over 100 tips and strategies for teachers*. Minneapolis: Free Spirit Publishing Inc. (Trad. João Félix Almeida (2006). *A sala de Aula sem Bullying. Mais de 100 sugestões e estratégias para professores*. Porto: Porto Editora).
- BELL, Allan (1996). [1991]. *The Language of News Media* (5ª ed.). Oxford: Blackwell Publishers.
- BELL, J (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- BENAVENTE, A. et al. (1994). *Renunciar à escola. O abandono escolar no ensino básico*. Lisboa: Fim de século.
- BENAVENTE (Coord.) (1995). *Estudo Nacional de Literacia. Relatório preliminar*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.
- BENAVENTE, A. et al. (1996). *A Literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: fundação Calouste Gulbenkian / Conselho Nacional de Educação.
- BENAVENTE, A. (1990). *Escola, Professores e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- _____. (1994). Democratização e Qualidade de Ensino – Contributos para a Análise da Situação. Parecer n.º 3/93. CNE (1994). *Pareceres e Recomendações 1993*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 111-176.
- BERGER, Peter ; LUCKMANN, Thomas (1973). *A construção social da realidade*. Petrópolis. Editora Vozes.
- BERGERET, J. (1990). *La violence fondamentale*. Paris : Dunod.
- BERKOVITZ, I. H. (1987). Aggression, adolescence and schools. *Adolescent Psychiatry*. 14, 483- 499.
- BERNSTEIN, B. (1971). *Class, Codes and Control*. Vol. I e II. London: Routledge and Kegan Paul.
- BESAG, V. (1989). *Bullies and victims, in schools*. Philadelphia: Open University Press.
- BIRD, S. Elizabeth ; DARDENNE, Robert W. (1993). Mito, registo e “estórias”: explorando as qualidades narrativas das notícias. In TRAQUINA, Nelson (org.), *Jornalismo: Questões, Teorias e «Estórias»*. Lisboa: Vega.
- BITTI, Pio & ZANI, Bruna (1997). *A comunicação como processo social*. Lisboa: Editorial Estampa, 2ª edição.
- BLAYA, Catherine ; DEBARBIEUX Éric (2000). La fabrication sociale de «la violence des jeunes». In CHOOQUET, M. et al. (2000). *Souffrances et violences à l'adolescence*. Paris : ESF.
- BLAYA, Catherine (s/d). *Plan antiviolence. La violence en milieu scolaire: perspectives européennes*. Ministère de l'éducation nationale.
- _____. (2001). *Violences à l'école et politiques publiques*. Paris : ESF.
- _____. (2006). *Violences et Maltraitements em Milieu Scolaire*. Paris : Armand Colin.
- BLANCHOT, Maurice (1969). *L'entretien infini*. Paris: Gallimard.
- BLOCK, A. (1977). The battered teacher. *Today's Education*, 66, 58-62.

- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- BONAFE-SCHMITT, J-F. (2000). *La médiation scolaire par les élèves*. ESF.
- _____ (1997). La médiation Scolaire: Une Technique de Gestion de la Violence ou un Processus Éducatif? In BONILLA, J. I. (1995). *Violencia, medios y comunicación, otras pistas en la investigación*. Mexico: Trillas.
- BOUMARD, Patrick, MARCHAT, Jean-François (1993). *Chahuts. Ordre et désordre dans l'institution éducative*. Paris : Armand Colin.
- BONILLA, J. I. (1995). *Violencia, medios y comunicación, otras pistas en la investigación*. México: Trillas.
- BORG, Mark, G. (1999). The extent and nature of *bullying* among primary and secondary schoolchildren. *Educational Research*. Volume 41, Nº 2, 137-153.
- BOULTON, M. J. (1998). Understanding and preventing *bullying* in the junior school playground. In Smith, P. K.; Sharp, S. (Eds.). *School bullying. Insights and perspectives*, London: Routledge, 132-159.
- BOURDIEU, Pierre (1968). *Rapport pédagogique et communication*. Paris : Mouton.
- _____ (1977). *Sobre a televisão*. Oeiras: Celta Editora.
- _____ (1977). Sur le pouvoir symbolique. *Annales*. E.S.C., Maio e Junho, 405-411.
- _____ (1979). *La distinction*. Paris : Editions Minit.
- _____ (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris : Editions Fayard.
- _____ (1989). *O Poder Simbólico*. Lisboa: Difel.
- _____ (1985). *Propositions pour l'enseignement de l'avenir*. Paris : Collège de France.
- _____ (1996). La télévision peut-elle critiquer la télévision ? Analyse d'un passage à l'antenne. *Le Monde diplomatique*, avril.
- _____ (2005). The Political Field, the Social Science Field, and the Journalistic Field. In Rodney Benson e Erick Neveu (Org.) *Bourdieu and the Journalistic Field*. UK : Polity Press, 29-47.
- BOURDIEU, P. ; CHAMPAGNE, P. (1993). Les exclus de l'intérieur. In Pierre Bourdieu (éd.). *La Misère du Monde*. Paris : Seuil, 597-603.
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude (1970). *La Reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éditions de Minuit (trad. s/d). *A Reprodução. Elementos para Uma Teoria do Sistema de Ensino*. Lisboa: Ed. Vega).
- _____ (1985). *Les Héritiers. Les Étudiants et la Culture*. Paris: Les Editions de Minuit.
- BOURRICAUD, François (1975). Contre le sociologisme: une critique et des propositions. *Revue Française de sociologie*, vol XVI – Supplément.
- BRAGA, F. (2001). *Formação de professores e identidade profissional*. Coleção Nova Era, Educação e Sociedade. Coimbra: Quarteto.
- BRENDRO, L.; LONG, N. (1995). Breaking the Cycle of Conflict. *Educational Leadership*, February, 52-56.

- BROFENBRENNER, Urie (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- BRUCE, M. G. (1982). Immigrants and Ethnic Minorities. *Phi Delta Kappan*, 64 (1) 63-78.
- BRUNET, Luc (1992). Clima de trabalho e eficácia da escola. In Nóvoa, A. (coord.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: IIE, Publicações Dom Quixote, Temas de Educação 2, 123-140.
- BURNS, J. (1985). "Discipline: why does it continue to be a problem? Solution is in changing school culture". *NASSP Bulletin*, Vol. 69, nº 4.
- BYNON, T. (1977). *Historical Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CABRAL, Manuel Villaverde ; PAIS, José Machado (coord.) (1998). *Jovens portugueses de hoje: Resultados do Inquérito de 1997*. Oeiras: Celta Editora.
- CAILLE, Jean-Paul ; VALLET, Louis-André (2000). La scolarité des enfants d'immigrés. In Agnès van Zanten (dir.), *L'école. L'état des savoirs*. Paris: Éditions La Découverte, 293- 301.
- CAMPART, M ; LINDSTROM, P. (1997). *Violence and bullying in school*. Paper presented at the "Safer at School" conference. Utrecht, 24-26 February 1997.
- CAMPOS, Bartolo Paiva (1989). *Questões de política educativa*. Porto: Edições Asa.
- CANDEIAS, António (2001). Processos de construção da alfabetização e da escolaridade: O caso português. In STOER, Stephen R; CORTESÃO, Luiza ; CORREIA, José A. (orgs.) (2001). *Transnacionalização da Educação: Da Crise da Educação à «Educação» da Crise*. Porto: Edições Afrontamento, 23-89.
- CAPUCHA, Luís Manuel Antunes (1998). Pobreza, exclusão social e Marginalidades. In VIEGAS, J. M. L. ; COSTA, A. F. (1998). *Portugal, que Modernidade?* Oeiras: Celta, 209-242.
- CARAÇA, B. J.(1970). *Conferências e Outros Escritos*. Lisboa: Editorial Minerva.
- CARLSON, Dennis ; APPLE, Michael W. (2003). Teoria educacional crítica em termos incertos. In Álvaro Moreira HYPÓLITO; Luís Armando GANDIN. *Educação em Tempos de Incertezas*. Lisboa: Plátano Editora, 11-51.
- CARRA C. ; SICOT F. (2001). Une autre perspective sur les violences scolaires: l'expérience de victimation. In CHARLOT, Bernard & ÉMIN, Jean-Claude (coord.) (2001). *Violences à l'école – État des savoirs*. Paris: Armand Colin, 61-82.
- CARDOSO, Carlos (1998). The colonialist view of the African-origin "other". In Portuguese society and its Education System. *Race, Ethnicity and Education*. Vol. 2, 191-206.
- CARDOSO, C. (1996). *Educação Multicultural – Percursos para Práticas Reflexivas*. Porto: Texto Editora.
- CARITA, A ; FERNANDES, G. (1997). *Indisciplina na sala de aula, como prevenir como remediar*. Lisboa: Editorial Presença.
- CARVALHO, M^a J. L. de (2000). Violência Urbana e Juventude: o problema da delinquência juvenil. *Revista do Instituto de Reinserção social*, nº 3, Lisboa, 27-47.
- CARVALHO, Marília Pinto de (2003). Género e política educacional em tempos de incerteza. In Álvaro Moreira HYPÓLITO; Luís Armando GANDIN. *Educação em Tempos de Incertezas*. Lisboa: Plátano Editora, 125-148.

- CARVALHOSA, S. LIMA, L. MATOS, M. (2001). *Bullying – A provocação/vitimização entre pares no contexto escolar português*. *Análise Psicológica*, 4 (XIX): 523-537.
- CASTELLS, Manuel (2003). *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura*. Vol. I, II e III. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CEREZO RAMIREZ, F. (1999). *Conductas agresivas en la edad escolar. Aproximación teórica y metodológica. Propuestas de intervención*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- CHAILLOU, Philippe (1995). *Violence des jeunes, l'autorité parentale en question*. Paris: Editions Gallimard.
- CHALABY, Jean (2003). O Jornalismo como invenção anglo-americana. Comparação entre o desenvolvimento do jornalismo francês e anglo-americano (1830-1920). *Media & Jornalismo*, nº 3, ano 2, Centro de Investigação Media e Jornalismo. Coimbra: Edições Minerva, 29-50
- CHARAUDEAU, Patrick (1997). *Le discours d'information médiatique. La construction du miroir social*. Paris : Nathan.
- CHARLOT, Bernard *et al.* (1992). *École et Savoir dans les Banlieues et Ailleurs*. Paris: Armand Colin.
- CHARLOT, B. ; BEILLEROT, J. (dir.) (1995). *La construction des politiques d'éducation et de formation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- CHARLOT, Bernard ; ÉMIN, Jean-Claude (coord.) (1997). *Violences à l'école – État des savoirs*. Paris : Armand Colin.
- CHERBONNIER, Alain (2002). Violences à l'école ? La parole aux élèves et aux équipes éducatives (entrevista a Benoît Galand), *Violence et adolescents : Les fausses évidences ? Bruxelles Santé*, nº spécial, 53-61.
- CHESNAIS, J.-C. (1981). *Histoire de la violence*. Paris: Hachette.
- CIPPOLA, C.M. (1993). *Introdução ao Estudo da História Económica*. Lisboa: Edições 70.
- CLASTRES, Pierre (1979). O dever da palavra. *A sociedade contra o estado*. Investigações de Antropologia Política. Porto: Afrontamento.
- CLEMENTE DÍAZ; VIDAL VÁSQUEZ (1996). *Violencia y televisión*. Madrid: Noesis.
- CNE (1992 a). *Pareceres e Recomendações n.º 3/91*, 87-135. Lisboa.
- _____ (1992b). *Pareceres e Recomendações n.º 2/92 do CNE*, 152-164. Lisboa.
- _____ (2000). *Educação Intercultural e Cidadania*. Lisboa: ME.
- CODD, J. A. (1988). The construction and deconstruction of educational policy documents. *Journal of Educational Policy*, 3 (3), 233-247.
- COHEN, A. K. (1971). *La déviance*. Gembloux: Ed. Duculot.
- COHEN, L ; MANION, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- COHEN, Stanley (1995). *Visions of social control*. Cambridge: Polity (orig.) (1985). *Visions of social control: crime, punishment and classification*. Oxford: Blackwell.
- COHEN, S. ; YOUNG, J. (org.) (1988). *The Manufacture of News. Deviance social, problems and the mass media*. London: Constable.

- COLLINS, Katrina; Mc ALEVY, Gerry ; ADAMSON, Gary (2004). *Bullying in schools: a Northern Ireland study. Educational Research*, Vol. 46, Nº 1. Routledge.
- COMÉNIO, João Amó (1966). *Didáctica Magna – Tratado da Arte Universal de Ensinar tudo a todos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (1994). *A educação e os meios de comunicação social. Actas do Seminário realizado em 2 e 3 de Dezembro de 1993*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa: CNE.
- CORTESÃO, L. ; STOER, S. (1997). Investigação-acção e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural. *Ver Educação, Sociedade e Culturas*. N.º 7, 7-28. Lisboa.
- CORTESÃO, L. (1982). *Escola, Sociedade: que Relação?* Porto: Edições Afrontamento.
- CORREIA, João (2000). O poder do jornalismo e a mediatização do espaço público. In TRAQUINA, Nelson (2000). *Revista de comunicação e linguagens*, nº 27, Fevereiro, 194- 205.
- CORREIA, José Alberto e MATOS, Manuel (org.) (2003). *Violência e violências da e na escola*, Colecção Caleidoscópio. Porto: Edições Afrontamento.
- _____. (2001). Da crise da escola ao escolacentrismo. In STOER, Stephen R; CORTESÃO, Luíza & CORREIA, José A. (orgs.) (2001). *Transnacionalização da Educação: Da Crise da Educação à «Educação» da Crise*. Porto: Edições Afrontamento, 91-117.
- COSLIN, P. G. (1989). Adolescence et vandalismes. *L’Orientation Scolaire et Professionnelle*, 18 (4), 351-364.
- COSTA, Joana Barra da e SOARES, Sérgio de Araújo (2002). *O Gang e a Escola (agressão e contra-agressão nas margens de Lisboa)*. Lisboa: Edições Colibri.
- COSTA, M. E. e VALE, D. (1998). *A violência nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- COUTINHO, M. A. (2004) [2000]. Sobre organizadores textuais. In *Gramática Textual do Português*.
- _____. (2003). *Texto(s) e competência textual*. Lisboa: FCG.
- COWIE, H. ; SHARP, S. (1998) [1994]. Talking *bullying* through the curriculum. In Smith, P. K. ; Sharp, S. (Eds.), *School bullying. Insights and perspectives*. London: Rutledge, 84-107.
- COWIE, H. *et al.* (1997) [1992]. *Bullying: pupil relationships*. In JONES, N. ; JONES, E. B. (Eds.), *Learning to behave. Curriculum and whole school management approaches to discipline*. London: Kogan Page, 85-101.
- CROZIER, M. (1964). *Le phénomène bureaucratique*. Paris: Editions du Seuil.
- CROZIER, M. et FRIEDBERG, E. (1977). *L’acteur et le système*. Paris : Editions du Seuil.
- CRSE (1988). *Proposta Global de Reforma*. Relatório Final. Lisboa: ME.
- CUDDON, J. A. (1999). *The Penguin Dictionary of Literary Terms and Literary Theory*. 4ª ed. C. E. Preston. London: Penguin Books.
- CURTO, P. (1998). *A escola e a indisciplina*. Porto: Porto Editora

- CURWIN, R. L. ; CURWIN, G. (1993). *Como fomentar os Valores individuais. Actividades para que o aluno desenvolva a confiança em si próprio*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- CUSSON, Maurice (1987). *Pourquoi punir?* Paris : Dalloz.
- DALE, R. (1986). Perspectives on Policy-Making. In *E 333 Policy-Making in Education*, 43-103. Milton Keynes: The Open University.
- _____ (1998 a). Globalization: a New Word for Comparative Education. In SCHREIWER, J. (Ed.). *Discourse Formation in Comparative Education*. Berlin: Peter Lang.
- _____ (1998 b). Specifying globalization effects on national policy: a focus on the mechanisms. *Journal of Education Policy* (no prelo).
- _____ (2000). Globalization and Education: Demonstrating a «Common Word Educational Culture» or Locating a «Globally Structured Educational Agenda»? *Educational Theory* (no prelo).
- DAMÁSIO, António (1995). *O Erro de Descartes: Emoção, Razão e Cérebro Humano*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- DARMAME, Mohammed (2003). Le rôle des médias. *Les Cahiers Pédagogiques*, n° 412, Mars, 36-37.
- DAVIES, Don (1994). Parcerias pais-comunidade-escola. *Inovação, Revista do Instituto de Inovação Educacional*, 7, 377-389.
- DAWOUD, M. ; CÔTÉ, R. (1986). La discipline dans les écoles secondaires. *Revue des sciences de l'éducation*. Vol XII, n° 2, 197-210.
- DEACON, David *et al.* (2002). *Researching Communications*. London: Arnold.
- DEBARBIEUX, Éric; MONTOYA, Y. ; TICHIT, L. (2000). *La violence en milieux scolaires: désordre des choses*. Paris: ESF, col. Actions/Sociales/Confrontations.
- DEBARBIEUX, Éric ; BLAYA-DEBARBIEUX, C. (2001). *La violence en milieux scolaires: dix approches en Europe*. Paris : ESF.
- DEBARBIEUX, Éric *et al.* (2003). *Microviolences et climat scolaire : évolution 1995-2003 en écoles élémentaires et en collèges*. Relatório de investigação, dactilografado. Ministério da Educação Nacional.
- DEBARBIEUX, Éric (1994). La violence à l'école. *Les cahiers de la sécurité intérieure*, n°15.
- _____ (1996). *La violence en milieu scolaire. 1. État des lieux*. Paris : ESF.
- _____ (1996). *La violence en milieu scolaire. 2. Le désordre des choses*. Paris : ESF.
- _____ (1998). Le professeur et le sauvageon. Violences à l'école, incivilité et postmodernité. *Revue française de pédagogie*, n° 123, 7-19.
- _____ (2000). La violence à l'école. In Agnès van Zanten (org.), *L'école. L'état des savoirs* Paris: Éditions La Découverte, 399-406.
- _____ (2000). Jeunes sans foi ni loi? In *Les cahiers de la sécurité intérieure*, n° 42.
- _____ (2004). Les enquêtes de victimation en milieu scolaire: leçons critiques et innovations méthodologiques. *Déviance et société*, vol. 28, n° 3, 317-333.

- _____ (2004). La violence à l'école : une mondialisation ? *Ville-École-Intégration Enjeux*, hors série n° 8, février, 11-28 (A Violência na escola : Uma Globalização ? *Conferencias do Fórum Brasil de Educação*. Brasília : Edições UNESCO).
- _____ (2006). *Violence à l'école : un défi mondial ?* Aquitaine.
- DEFrance, Bernard (1988). *La violence à l'école*. Paris : Syros.
- _____ (1988, 2000). *La violence à l'école*. 6^a Edition. Paris : Syros.
- _____ (2001). *Sanctions et discipline à l'école*. Paris: Syros.
- DELAMONT, Sara (1987). *Interação na sala de aula*. Lisboa: Livros Horizonte.
- DELGADO, M. (1998). Discurso i violencia. La 'fantasmización' mediática de la fuerza. *Revista Trípodas* [Barcelona], n° 6, 55-68.
- DELORS, Jacques (1996). *L'Éducation : un trésor est caché dedans*. Rapport l'UNESCO. Paris : Odile Jacob.
- DEMUYNCK, Christian (15 Jun. 2004). *La rue dans l'école? Connaître, prévenir et maîtriser l'intrusion de la violence dans les établissements scolaires*. Rapport à Monsieur Jean-Pierre Raffarin, Premier Ministre.
- DENMARK, Florence *et al.* (2005). *Violence in School: cross-national and cross-cultural perspective*. New York: Library of Congress.
- DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (1998). *Educação, integração, cidadania*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- _____ (1998). *Gestão Flexível do Currículo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- _____ (2001). *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Princípios, medidas e implicações. (Decreto-Lei n.º 6/2001; Circular n.º 4/2001; Despacho Normativo n. 30/2001; Circular n.º 5/2001)*. *Diário da República – I série A – n.º – 18 de Janeiro de 2001*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- DEPARTAMENTO DO ENSINO SECUNDÁRIO (2000). *Revisão Curricular no Ensino Secundário: Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos – I*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DE PERETI (1988) [1987]. *Pour une école plurielle*. Paris: Larousse.
- DEROUET, J. L. (1992). *Ecole et Justice. Métaillé*.
- DERRIDA, Jacques (1967). *Violence et métaphysique – essai sur la pensée d'Emmanuel Levinas. L'écriture et la différence* Paris : Éditions du Seuil.
- DESWAENE, Bruno (1999). *Violence juvénile et modernité sociale : un regard critique. Actes du Congrès international de l'Organisation pour la sauvegarde des droits de l'enfant (OSDE)*. Québec, octobre. <http://www.osde.ca/>.
- DIAS, Ana Rosa Ferreira (2003). *O discurso da violência. As marcas da oralidade no jornalismo popular*. São Paulo: Cortez Editora.
- DÍAZ, C.; VÁSQUEZ, V. (1996). *Violencia y televisión*. Madrid: Noesis.
- DOISE, W. ; PALMONARI, A. (dir.) (1986). *L'étude des représentations sociales*. Paris: Delachaux & Niestlé.
- DOMINGUES, Ivo. (1992, 1995). *Controlo disciplinar na escola. Processos e práticas*. Lisboa : Texto Editora.

- DOISE, W. (1985). Les représentations sociales: définition d'un concept. *Connexions*, 45.
- DOUET, B. (1987). *Discipline et punitions à l'école*. Paris : PUF.
- DUARTE, I. (2003). Aspectos linguísticos da organização textual. In MATEUS, M.H. M. et alii. *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa : Caminho (5ª edição Revista e comentada) 85-123.
- DUBET, F.; LAPEYRONNIE, D. (1992). *Les quartiers d'exil*. Paris: Seuil.
- DUBET, François ; MARTUCCELLI, Danilo (1998). *Dans quelle société vivons-nous ?* Paris.
- DUBET, François (1994). Les mutations du système scolaire et les violences à l'école. *Les cahiers de la Sécurité Intérieure. La violence à l'école*, n° 15, 11-26.
- _____ (1998). Les figures de la violence à l'école. *Revue française de pédagogie*, n° 123, 35-45.
- _____ (1999). *Pourquoi changer l'école ?* Paris : Textuel.
- _____ (2000). Violence à l'école. In DUBET, François ; VETTENBERG, N. (Orgs.) *Violence à l'école*. Belgique : Conseil de l'Europe.
- _____ (2000). Peut-on encore réformer l'école ?. In ZANTEN, Agnès van, *L'école. L'état des savoirs*. Paris : Éditions La Découverte, 407-415.
- _____ (2002). *Violence à l'école et violence scolaire*. *Revue Cosmopolite*, n° 2, octobre 2002.
- DEROUET, J – L (1992). *École et justice*. Paris : Métalité.
- DUCROT, O. (1969). Présupposés et sous-entendus. *Langue Française*, n° 4: 30-43.
- _____ (1980). *Les échelles argumentatives*. Paris : Editions de Minuit.
- _____ (1980b). *Les Mots du Discours* : Paris : Editions de Minuit.
- _____ (1984). *Actos linguísticos*. AA. VV., 439-457.
- _____ (1991). *Dire et ne pas dire*. Paris: Editions Hermann.
- DUMAS, J. (2000). *L'enfant violent: le connaître, l'aider, l'aimer*. Paris: Bayard.
- DUNNING, E. (1992). Os laços sociais e violência no desporto. In ELIAS, N. & DUNNING, E. *Desporto e ócio no processo da civilização*, 271-293.
- DUNCAN, F. D. (1996). Growing Up Under the Gun: Children and Adolescents Coping with Violent Neighbourhoods. *The Journal of Primary Prevention*, Vol. 16, N° 4, 343-356.
- DURAN, Jordi Busquet (2001). Reptes i limitacions dels estudis sobre violència i televisió. In DURAN, J. B. (coord.) (2001). *La violència en la mirada. L'anàlisi de la violència a la televisió*. Barcelona: Universitat Ramon Llull, 25-40.
- DURAN, J. B. (coord.) et al. (2001). *La violència en la mirada. L'anàlisi de la violència a la televisió*. *Revista Trípodos* [Barcelona].
- DURKHEIM, Emile. (1963). *Education morale*. Paris : PUF.
- _____ (1968). *Les formes élémentaires de la vie religieuse*. Paris: PUF.
- _____ (1984). *Sociologia, Educação e Moral*. Porto: Rés Editora.

- _____ (1922/1989) *Education et sociologie*. Textes réunis par Paul Fauconnet. Paris. PUF.
- _____ (1990). *L'évolution pédagogique en France*. Paris: Presses Universitaires de France.
- _____ (1893/1991). *De la division du travail social*. Paris: PUF.
- _____ (1998). *As regras do método sociológico*. Lisboa: Editorial Presença, 7ª edição.
- ECO, Umberto (1992). *Interpretation and Over interpretation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1ª Ed.
- ELIAS, Norbert (1988). *El proceso de civilización*. México: DF: FCE.
- ELIAS, N.; DUNNING, E. (1992) [1986]. *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. México: Fondo de Cultura Económica, 271-293.
- ENTIDADE REGULADORA PARA A COMUNICAÇÃO SOCIAL (2006). Deliberação 6-Q/2006 sobre a Queixa da Direção Regional de Educação de Lisboa contra a RTP relativamente à reportagem *Quando a violência vai à Escola*, emitida em 30 de Maio de 2006. Lisboa.
- ERICSON, Richard; BARANEK, Patricia E CHAN, Janet (1987). *Visualizing Deviance: a study of news organization*. Toronto: University of Toronto Press.
- _____ (1989). *Negotiating Control: A Study of News Sources*. Toronto: University of Toronto Press.
- _____ (1991). *Representing Order: crime, law and justice in the news media*. Toronto: University of Toronto Press.
- ESCALLIER, Christine (2002). La dérive du droit des jeunes. In ESTRELA, Albano e FERREIRA Júlia (2001). *Indiscipline et violence à l'école. XI Colóquio da AFIRSE/AIPELF*. Lisboa: Universidade de Lisboa, 323-328.
- ESPERANZA, J. (2001). La convivencia escolar. Um problema actual. In *Convivencia escolar. Um enfoque práctico*. Madrid: Federación de enseñanza de comisiones obreras.
- ESPIRITO SANTO, J. L. (1994). *A relação entre representações e comportamentos de indisciplina em alunos do 7º e 9º anos de escolaridade*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de Lisboa. Dissertação de mestrado.
- ESTÊVÃO, Carlos A. Vilar (2003). Fragmentos de Globalização na Administração da Educação e o Lugar da Escola nas Políticas Educativas Globais. *Cadernos de Ciências Sociais*, nº 23, 83-100.
- ESTEVES, J. Pissarra (1998). *A ética na comunicação e os media modernos: legitimidade e poder nas sociedades complexas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.
- _____ (2003). *Espaço público e democracia. Comunicação, Processos de Sentido e Identidades Sociais*. Lisboa: Edições Colibri.
- ESTRELA, Albano e FERREIRA Júlia (2001). *Indiscipline et violence à l'école. XI Colóquio da AFIRSE/AIPELF*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- ESTRELA, Albano (1985). Agressividade. *Moderna Enciclopédia Universal* Lexicoteca Lisboa: Círculo de Leitores, Vol. 1, 119.

- ESTRELA, M^a Teresa (1983). *Apports scientifiques à l'étude de l'indiscipline dans la classe*. Thèse pour le Doctorat d'Etat (Sciences de l'Education). Caen.
- _____. (1986). *Une étude sur l'indiscipline en classe*. Lisboa : Instituto Nacional de Investigação Científica.
- _____. (1992). *Autorité et discipline à l'école*. ESF.
- _____. (1998) [1994a]. *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- _____. (1995). Valores e normatividade do professor na sala de aula. *Revista de Educação*, Vol. V, Junho, 65-77.
- _____. (1996). Prevenção da indisciplina e formação de professores. *Noésis*, nº 36, Janeiro/Março, 34-36.
- ESTRELA, M. T. e AMADO, J. (2000). Indisciplina, violência, e delinquência na escola. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano XXXIV, nºs 1-3, 249-271.
- EUROSTAT (2006). *First demographic estimates for 2005*. Statistics in Focus, 1/2006. European Communities.
- EURYDICE (1986). *The education structures in the member states of the European communities*. Bruxelles.
- FABBRI, Paolo (2000). *El Giro Semiótico*. Barcelona : Gedisa, 84.
- FACY e HENRY (1997). Systèmes d'information sur le phénomène de violences à l'école: du signalement direct aux statistiques indirectes. In CHARLOT, Bernard e ÉMIN, Jean-Claude (coord.) (1997). *Violences à l'école – État des savoirs*. Paris: Armand Colin, 83-98.
- FAIRCLOUGH, Norman (1993). Critical discourse analysis and the marketization of public discourse: the universities'. *Discourse and Society*, 4 (2): 133-168.
- _____. (1995a). *Media discourse*. London: Edward Arnold.
- _____. (1998) [1995b]. *Critical Discourse Analysis: the critical study of language*. London: Longman.
- _____. (2003). *Analysing discourse. Textual analysis for social research*. London: Rutledge.
- FAIRCLOUGH, Norman ; WODAK Ruth (1997). Critical Discourse Analysis. In Van DIJK, Teun A. (ed.). *Discourse as Social Interaction. Discourse studies: a multidisciplinary introduction*. Volume 2. London: SAGE Publications, 258-284.
- FARIA, Isabel Hub *et al.* (Org.) (1996). *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Coleção universitária série Linguística, dirigida por Maria Raquel Delgado-Martins. Lisboa : Caminho.
- FARR, Robert M. (1984). Les représentations sociales. In Serge Moscovici (ed.) *Psychologie sociale*. Paris: PUF.
- FARRINGTON, D. P. (1987). Epidemiology. In QUAY, H. C.(Ed.), *Handbook of juvenile delinquency*. New York: John Wiley & Sons.
- _____. (2000). Explaining and preventing crime: The globalization of knowledge – The American Society of Criminology 1999 presidential address. *Criminology*, 38, 8-26.

- FATELA, João (1989). *O sangue e a rua. Elementos para uma antropologia de violência em Portugal*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- FEIXA, Carles (1998). *De jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona: Ariel.
- FERREIRA, A. ; PEREIRA, B. (2001). Os materiais lúdicos no recreio e a prevenção do bullying na escola. In PEREIRA, B. e PINTO, A. P. (Coords.), *A escola e a criança em risco. Intervir para prevenir*. Porto: Edições ASA, 235-247.
- FERREIRA, Márcia Ondina Vieira (2003). O que há de específico na desigualdade com base em diferenças étnicas. In HYPÓLITO, Álvaro Moreira; GANDIN, Luís Armando (2003). *Educação em Tempos de Incertezas*. Lisboa: Plátano Editora, 99-124.
- FESHBACH, S., SINGER, R. (1971). *Television and Aggression*. San Francisco: Jossey-Bass.
- FITZGERALD, Louise (1986). On the essential relations between education and work. *Journal of Vocational Behaviour* , 28, 254-284.
- FISHMAN, S (1972). *The Sociology of Language*. Rowley (Mass.): Newbury House Publ.
- FIGUEIREDO, I. (1993). *A Reforma Educativa Portuguesa de 1986. Retórica e Realidade*. Tese de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- FLORO, Michel (1996). *Questions de violence à l'école*. Toulouse : Éres.
- FONVIELLE, R. (1999). *Face à la violence: participation et créativité*. Paris : PUF.
- FONSECA, Fernanda Irene (1996). Deixis e pragmática linguística. In FARIA, Isabel Hub et al. (Org.) (1996). *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Coleção universitária série Linguística, dirigida por Maria Raquel Delgado-Martins. Lisboa: Caminho, 437 – 445.
- FONSECA, Maria Manuel Vieira da et al. (1989). Violence, Bullying and Counselling in the Iberian Peninsula. In MUNTHER, Elaine and ROLAND Erling (eds). *BULLYING. An International Perspective*, London: David Fulton Publishers, 35-52.
- FORQUIN, Jean-Claude (2000). L'école et la question du multiculturalisme: approches françaises, américaines et britanniques. In ZANTEN, Agnès van (dir.) *L'école. L'état des savoirs*. Paris: Éditions La Découverte, 151-160.
- FORMOSINHO, M. & SIMÕES, M. (2001). O bullying na escola: Prevalência, contextos e efeitos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, nº 35, nº 2, 65-82. Trabalho efectuado no âmbito das actividades do projecto POCTI/36532/PSI/2000, subsidiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- FORMOSINHO, J. (1988). CRSE. *Proposta Global da Reforma*. Lisboa: GEP, 53-102.
- _____ (1991). Concepções de escola na reforma educativa. A. A. V. V. *Actas do I Congresso de Ciências da Educação em Portugal. Situação e Perspectivas*. Porto: SPCE, 31-51.
- FORTIN, L. ; BIGRAS, M. (1996). *Les facteurs de risque et les programmes de prévention auprès d'enfants en troubles de comportements*. Québec : Behaviora, Eastman.
- FOTINOS, Georges ; FORTIN, Jacques (2000). *Une école sans violences? De l'urgence à la maîtrise*. Paris : Hachette Éducation.
- FOUCAULT, Michel (1966). *As palavras e as coisas*. Lisboa: Edições 70.

- _____. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris : Gallimard.
- _____. (1971). *L'ordre du discours*. Paris: Gallimard.
- _____. (1975). *Surveiller et punir, naissance de la prison*. Paris: Gallimard (trad. de Lígia M. Ponde Vassalo).
- _____. (1977). *Language, counter-memory, practice*. New Cork: Cornell University Press.
- _____. (1977). *Vigiar e punir. Nascimento da prisão*. Petrópolis: Editora Vozes.
- _____. (1991). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- _____. (1994). Nietzsche, la généalogie, l'histoire. In *Dits et Écrits*, vol. 2: 1970-1975, Paris : Gallimard.
- FOUREZ, G. (1992). *Eduquer. Écoles, Ethiques, Sociétés*. Bruxelas: De Boeck Univesité.
- FOWLER, Roger (1994) [1991]. *Language in the news. Discourse and ideology in the press*. London and New York: Routledge.
- _____. (1986). *Linguistic criticism*. Oxford: Oxford University Press (trad. Isabel Mealha ; Maria Luísa Falcão (1994). *Crítica Linguística*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian).
- FRANÇOIS, Frédéric (1990). *La communication Inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- FRAÚSTO et al. (1991a). *Proposta de Reorganização dos Planos Curriculares dos Ensinos Básicos e Secundários*. Relatório Final (3ª Fase). Lisboa.
- _____. (1991b). Os fundamentos da reforma curricular. *Educação*, N.º 3, 21-34.
- FREIRE, I. (1991). *Disciplina e indisciplina na escola: perspectivas de alunos e professores de uma escola secundária*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (Dissertação de mestrado, não publicada).
- _____. (2001). *Percursos disciplinares e contextos escolares – Dois estudos de caso*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (Tese de Doutoramento, não publicada).
- FRÉMONT, Pierre e BÉVORT, Évelyne (Coord.) (2001). *Médias, violence et éducation : Actes de l'Université d'été*. Caen 5-8 juillet 1999. Paris: Centre National de Documentation Pédagogique.
- FRIEDBERG, Erhard (1995). *O poder e a regra. Dinâmicas da acção organizada*. Epistemologia e Sociedade. Lisboa: Instituto Piaget.
- FULLER, B. ; RUBINSON, R. (Ed.). (1992). *The Political Construction of Education. The State, School Expansion, and Economic Change*. New York: Praeger.
- FUNK, Walter (1997). *Violence in the German Schools. The current situation*. Paper presented at the conference "Safer at school" conference, 24-26 February, organised jointly by the Dutch chair of the European Union and the European Commission. Utrecht (Netherlands).
- _____. (1998). *Determinants of Verbal Aggression, Physical Violence and Vandalism in Schools*. European Conference on Educational Research. Ljubljana, September, 17-20-
- FURLONG, M. J., e MORRISON, G. M. (1994). School violence and safety in perspective. *School Psychology Review*, 23, 139-50.

- FURLONG, V. J. (1985). *The Deviant Pupil: Sociological Perspectives*. Philadelphia: Open University Press Milton Keynes.
- GABOR, Ph. D. Thomas (1995). *La violence à l'école et la tolérance zéro. Principes et prescriptions*. Ottawa (Ontario). Ministre des Approvisionnements et Services, N° de cat. JS 42-67.
- GADAMER, Hans-Georg (1988). *Verdad y Método*. Salamanca: Ed. Sigueme.
- GALAND, Benoît et al. (2000). *Violences à l'école. Enquête de victimisation dans l'enseignement secondaire de la Communauté française de Belgique*. Etude interuniversitaire commanditée par le Ministère de la Communauté française de Belgique à l'initiative de M. Pierre Hazette, UCL/ULG.
- GARAPON, A. ; PECH, T. (2001). La sanction disciplinaire à l'école, promesses et dangers du droit. *La sanction, approches plurielles*. Éres, n° 668, septembre, 43.
- GARCIA SILBERMAN, S.; RAMOS LIRA, L. (1998). *Medios de comunicación y violencia*. México: Instituto Mexicano de Psiquiatría: Fondo de Cultura Económica.
- GARLAND, D. (1999). *Castigo y sociedad moderna. Un estudio de teoría social*. México: Siglo XXI.
- GEEN, R. (1996). *Human aggressions*. In Morales et al. (1996). *Psicología social*. Madrid: MacGraw-Hill, 470.
- GENDROT, Sophie (1995). *Ville et violence, irruption de nouveaux acteurs*. Paris : PUF.
- _____ (1997). La violence dans l'école américaine: une invitation à la réflexion. In CHARLOT ; ÉMIN (org.) *Violences à l'école – État des savoirs*. Paris: Armand Colin.
- GENETTE, G. (S/S). *Palimpsestes*. Paris : Seuil.
- GERBNER, George (1971). Violence in Television Drama: Trend and Symbolic Functions. *Television and Social Behaviour*. Washington: U.S. Government Printing Office.
- GFEN (2000). *Construire ses savoirs et construire sa citoyenneté: de l'école à la cité*. Chronique Sociale.
- GIASE (2004). *SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS. Situação e Tendências 1990-2000*. Lisboa: Ministério da Educação (IASE e DAPP).
- GIDDENS, Anthony (1984). *La constitution de la société*. Paris: PUF.
- _____ (1985). *A Contemporary Critique of Historical Materialism, vol. II: The Nation-state and Violence*. Berkeley: University of California Press.
- _____ (1995). *Transformação da intimidade. Sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas*. Oeiras: Celta Editora.
- _____ (1996). *Novas regras do método sociológico. Uma crítica positiva às sociologias interpretativas* (2.^a ed.). Lisboa: Gradiva (ed. Or., 2.^a, 1993).
- _____ (1997). *Para além da Esquerda e da Direita*. Oeiras: Celta Editora.
- _____ (1997). Deviance and crime. *Sociology*. Cambridge: Polity Press, 3^a ed. 171-208 (trad. António Araújo (1998). Desvio e criminalidade. *Cadernos de Criminologia*, Sub Júdice – 13 Copyright).
- _____ (1997a). *Sociologia*. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian.

- GIL, José (2004). *PORTUGAL, HOJE. O Medo de Existir*. Lisboa : Relógio D'Água Editores.
- GILLY, Michel (1989). Les représentations sociales dans le champ éducatif. In JODELET, Denise (dir.). *Les représentations sociales*, Presses Universitaires de France, Paris.
- GOTTFREDSON, D. C. (2001). *Schools and delinquency*. Cambridge: University Press.
- GOFFMAN, Erving (1963). *Behaviour in Public Places*. New York: Free Press.
- GOFFMAN, E. (1968,1969). *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux*. Paris: Minuit.
- _____ (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. La présentation de soi*. Ed. Minuit, Paris (trad. Portuguesa: *A apresentação do eu na vida de todos os dias*. Lisboa: Relógio d'Água, 1993).
- _____ (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Editions Minuit.
- _____ (1975). *Stigmaté. Les usages sociaux des handicaps*. Paris: Minuit.
- _____ (1988). *Les moments et leurs hommes*. Paris: Seuil/Minuit.
- GOLDSTEIN, Arnold P. ; CONOLEY, Jean Close (1997). *School Violence Intervention. A practical handbook*. New York: The Guilford Press.
- GOUVEIA, Carlos A. M. (1996). Pragmática. In FARIA, Isabel Hub et al. (Org.) (1996). *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Coleção universitária série Linguística, dirigida por Maria Raquel Delgado-Martins. Lisboa : Caminho, 383 – 419.
- GRÁCIO, Rui (1992). Historicidade, interpretação e argumentação. *Crítica* nº 8, 69-78.
- GREEN, Michael (1995). Social contexts and uses of research Media, education, and communities. In JENSEN, Klaus B. e JANKOWSKI, N. (eds). *A Handbook of Qualitative Methodologies for Mass Communication Research*. London: Routledge, 216-231.
- GREMY, Jean-Paul (1996). *Les violences urbaines*. Paris: IHESL
- GUERRA, Isabel (1997). A exclusão escolar e social. *Actas do Seminário Educar e Formar ao Longo da Vida*, realizado em 20 de Novembro de 1996. Edição do Conselho Nacional de Educação. Editorial Ministério da Educação.
- GUILLERM-AUBERTIER, Sandrine. (2001). Représentations de la violence dans la presse écrite. Propositions méthodologique pour une analyse du discours d'information. In FRÉMONT, Pierre e BÉVORT, Évelyne (Coord.) (2001). *Médias, violence et éducation: Actes de l'Université d'été*. Caen 5-8 juillet 1999. Paris: Centre National de Documentation Pédagogique.
- GUNTER, B. (1996). Acerca de la violencia de los media. In BRYANT, J.; ZILL-MANN, Z. *Los efectos de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- _____ (1999). Televisión news and the audience in Europe. *The European Journal of Communication Research*, 24 (1): 5-38.
- HABERMAS, Jürgen (1990). *O discurso filosófico da modernidade*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- _____ (1987). *Théorie de l'agir communicationnel. Volume I e II: rationalité de l'agir et rationalisation de la société*. Paris : Fayard.

- HACKER, Friedrich (1976). *Agressividade (A violência do Mundo Moderno)*. Lisboa : Círculo de Leitores.
- HACKETT, Robert (1993). Declínio de um paradigma? A parcialidade e a objectividade nos estudos dos media noticiosos. In TRAQUINA, Nelson (org.), *Jornalismo: Questões, Teorias e «Estórias»*. Lisboa: Vega.
- HAECHT, Anne van (2005). Que modelos de socialização escolar e profissional hoje? Entre o esquecimento da história e o optimismo retórico. *Análise Social*, vol. XL (176), 651- 660.
- HALL, Stuart *et al.* (eds) (1980). *Culture, Media, Language*. London: Hutchinson.
- HALL, Stuart (1977). Culture, the media and the ideological effect. In CURRAN, J. *et al.* (eds). *Mass Communication and Society*, 315-348. London: Edward Arnold.
- HALLIDAY, M. A. K. (1985a). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- _____ (1985 b). *Spoken and Written Language*. London, Oxford University Press.
- HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. (1976, 1993). The concept of cohesion. *Cohesion in English*, cap. 1, 1-13.
- _____ (1993). Lexical cohesion. *Cohesion in English*, cap. 6, 274-292.
- HALLIN, Daniel C. (2005). Field Theory, Differentiation Theory, and Comparative Media Research. In BENSON, Rodney e NEVEU, Erick (Org.) *Bourdieu and the Journalistic Field*. UK : Polity Press, 224-243.
- HARGREAVES, Andy (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: McGrawHill.
- HARGREAVES, David *et al.* (1975). *Deviance in Classrooms*. London: Rutledge and Kegan Paul.
- HAROLD, Evans (1974). *News headlines: an illustrated guide*.
- HARVEY, David (1993). *A Condição Pós-Moderna*. São Paulo: Loyola.
- HÉNAIRE, Jean (2002). *La violence à l'école : quelques éléments de compréhension s'appliquant à des pays membres de l'OCDE*. Direction de la recherche et de l'évaluation. Ministère de l'Éducation.
- HÉRITIER, Françoise (Éd.) (1999). *De la violence II*. Paris: Odile Jacob.
- _____ (1997). O eu, o Outro e a Tolerância. In CHANGEUX, J.-P. *Uma Mesma Ética para Todos?* Lisboa: Instituto Piaget, 109-120.
- HESPANHA, Pedro (1998). Novas configurações sociais no contexto da mundialização. In VILLAS-BOAS, Gláucia (Org.). *Territórios da Língua Portuguesa: culturas, sociedades, políticas*. Rio de Janeiro: UFJR/IFCS, 76-81.
- HINDE, R. A. (1979). *Toward understanding relationships*. Nova Iorque: Academic Press.
- HIRIGOYEN, M. F. (1998). *Le harcèlement moral: la violence perverse au quotidien*. Paris : Syros.
- HOBBS, Thomas (1981). *De Cive: ou les fondements de la politique*. Paris: Sirey.
- HOOVER, J. ; HAZLER, R. J. (1991). Bullies and victims. *Elementary School Guidance & Counselling*, 25, 212-219.

- HORENSTEIN, M. *et al.* (1998). *Les pratiques du harcèlement en milieu éducatif*. Paris : MGEN, <http://www.mgen.fr>.
- HORENSTEIN, Mario, VOYRON-LEMAIRE, Christine (1996). *Les enseignants victimes de la violence*. Convention de recherche, ministère de l'Éducation nationale. Institut des Hautes Études de la sécurité intérieure.
- HOROWITZ, T. R.; KRAUS, V. (1987). Violence at school: Situational factors or societal input. *School Psychology International*, 8, 141-147.
- HOUGARDY, L.; THYS, P. (2000). Écoles et violences. *Revue de Droit Pénal et de Criminologie*, numéros 7 et 8. Bruxelles.
- HOUGHTON, Stephen *et al.* (1988). Classroom Behaviour Problems which Secondary School Teachers say they find most troublesome. *British Educational Research Journal*, Vol. 14, N° 3, 213-297.
- HUESMANN, R. (1998). La conexión entre la violencia en el cine y la televisión y la violencia real. In SANMARTÍN, J.; GRISOLÍA, J. S.; GRISOLÍA, S. (Eds.) *Violencia, televisión y cine*. Barcelona: Ariel.
- HYMAN, Irwin *et al.* (1997). Victims and Victimizers: The Two Faces of School Violence. In GOLDSTEIN, Arnold P. & CONOLEY, Jean Close, *School Violence Intervention. A practical handbook*. New York: The Guilford Press, 426
- HYMES, D. (1964). *Language in culture and society*. New York.
- _____ (1971). *An Communicative Competence*. Philadelphia: Univ. of Pennsylvania Press.
- _____ (1974). *Foundations of sociolinguistics*. Philadelphia: Univ. of Pennsylvania Press.
- _____ (1980). Functions of Speech. In HYMES, D. H. *Languages in Education*, Washington, D.C: Centre for Applied Linguistics.
- HYPÓLITO, Alvaro Moreira; GANDIN, Luís Armando (2003). *Educação em Tempos de Incertezas*. Lisboa: Plátano Editora.
- IMBERT, Gérard (1992). *Los escenarios de la violencia*. Barcelona: Icaria.
- _____ (1998). La intimidad como espectáculo: de la televerdad a la telebasura. *Revista de Occidente*. Madrid, nº 201.
- _____ (2003). Pensar e repensar a violência: violências simbólicas/violências sensíveis na neotelevisão. *Trípodos* [Extra 2003] II Congresso Internacional de comunicação e realidade: *Violencias y medios de comunicación: recursos y discursos*, 9 e 10 de Maio, Faculdade de Ciências da Comunicação Blanquerna-Ramon Llull, Barcelona, 17-24.
- INE (1992). *Estatísticas da Educação 1991*. Lisboa.
- JENSEN, Klaus B. e JANKOWSKI, N. (eds) (1995). *A Handbook of Qualitative Methodologies for Mass Communication Research*. London: Routledge.
- JENSEN, Klaus B. (1995). Humanistic scholarship as qualitative science: contributions to mass communication research. *A Handbook of Qualitative Methodologies for Mass Communication Research*. London: Routledge, 17-43.
- _____ (1995). Media audiences. Reception analysis : mass communication as the social production of meaning. In JENSEN, Klaus B. e JANKOWSKI, N. (eds) (1995). *A*

- Handbook of Qualitative Methodologies for Mass Communication Research*. London: Routledge, 135-148.
- JODELET, Denise (1984). Représentations sociales: phénomènes, concept et théorie. In MOSCOVICI, Serge (Ed.), *Psychologie sociale*. Paris : PUF, 357-378.
- _____ (1989). Représentations sociales: un domaine en expansion. In JODELET, Denise (Dir.). *Les représentations sociales*. Paris : Presses Universitaires de France.
- JOLLY, A. (SET. 2004). *La violence scolaire: un contexte socio-historique*.
<http://jolly.anne.free.fr/these/violence2.htm>
- JORDÁN, J. (1995). *La escuela multicultural: un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.
- KATZ, E., LAZARSFELD, P. F. (1979). *La influencia personal*. Barcelona: Hispano-Europa.
- KITZINGER, Jenny (2004). *Framing abuse. Media influence and public understanding of sexual violence against children*. London: Pluto Press.
- KLAPPER, J. T. (1960, 1974). *Efectos de las comunicaciones de masas*. Madrid: Aguilar.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1977, 1980). *L 'énonciation*. Paris: Éd. Armand Colin.
- _____ (1990, 1992, 1994). *Les interactions verbales*. Paris: Éd. Armand Colin, 3 vol.
- KRAMER, Hans Léo (1998). La violence à l'école. L'état des recherches en Allemagne. *Revue française de pédagogie*, n° 123, 73-78.
- KRAUSS, Herbert H. (2005). Conceptualizing Violence. In DENMARK *et al.* *Violence in School: cross-national and cross-cultural perspective*. New York: Library of Congress, 11-35.
- KRIPKE, S. (1972). Naming and Necessity. In DAVIDSON, D. e G. HARMAN (orgs.) *Semantics of Natural Language*. Dordrecht: D. Reidel: 253-355. (Edição revista e publicada como KRIPKE, S. (1980), *Naming and Necessity*. Oxford: Blackwell. Trad. Francesa: *La logique des noms propres*. Paris: Éditions de Minuit, 1982).
- KRISTEVA, Júlia (1969). *História da linguagem*. Lisboa: Edições 70.
- _____ (1985). *O texto do romance*. Lisboa: Ed. Horizonte.
- KUTCHINSKY, B. (1979). Law, crime and attitude: New advances in Scandinavian research on knowledge and opinions about law. In MENDNICK, S. A. and SHOHAM, S. (Eds.). *New paths in criminology*. Lexington: Heath and Co.
- LABOV, William (1972). *Sociolinguistics Patterns*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press. (Trad. francesa: *Sociolinguistique*. Présentation de Pierre Encrevé. Paris : Les Éditions de Minuit, 1976).
- _____ (1978). La structuration du vécu à travers la syntaxe narrative. *Le parler ordinaire. La langue dans les Ghettos noirs des Etats-Unis*. Paris : Editions de Minuit.
- _____ (2001). *Principles of Linguistic Change. Social Factors*. Vol. 2. London : Blackwell Publishers.
- LAKOFF, R. (1972). Language in context. *Language*, n° 48, 907-927.
- LAPASSADE, G. (1993). *Guerre et paix dans la classe: la déviance à l'école*. Paris : Armand Colin.

- LATOUR, Bruno (1995). *Le Métier de chercheur. Regards d'un anthropologue*. Paris : INRA.
- LAUWE, Marie-José Chombart de (1986). Liens entre les représentations véhiculées sur l'enfant et les représentations intériorisées par les enfants. In DOISE, W. & PALMONARI, A. (dir.). *L'étude des représentations sociales*, Paris: Delachaux & Niestlé, 96-117.
- LAWRENCE, J. et al. (1985). *Disruptive children. Disruptive schools*. London: Croom Helm.
- LAZARSFELD, P. F., Berelson, B. e Gaudet, H. (1948). *The people's choice*. Columbia: University Press.
- LAZARSFELD, Paul et al. (1981). *Les chômeurs de Marienthal*. Paris: Minuit.
- LE BRETON, David (1999) *Do silêncio*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LEGROS, R. (1990). *L'idée d'humanité*. Grasset.
- LEES, M. H. et al. (1994). Research Review: Gang Violence and Prevention. Washington State University, <http://coopext.cahe.wsu.edu/~sherfey/issue4c.htm>
- LEMOINE, J. L. (1977). *Théorie générale des systèmes*. Paris : PUF.
- LEONARDO, José Manuel C. B. Pires (2004). *As Violências nas escolas*. Dissertação apresentada na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa para a obtenção do grau de Mestre em Sociologia, sob orientação dos Profs. Doutores Nelson Lourenço e Manuel Lisboa.
- LEONARDO, Pires; PEREIRA, Gonçalves (Maio 1998). *A segurança nos estabelecimentos de ensino*. Lisboa: Ministério da Administração Interna.
- LEVINSON, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge Univ. Press: 54-96, Cambridge.
- LIMA, José Pinto de (1996). O papel da semântica e da pragmática no estudo dos conectores. In FARIA, Isabel Hub et al. (Org.) (1996). *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Coleção universitária série Linguística, dirigida por Maria Raquel Delgado-Martins. Lisboa : Caminho, 421 – 427.
- LINDSTRÖM, P. e CAMPART, M. (1998). Brimades et violences dans les écoles suédoises. *Revue française de pédagogie*, nº 123, 79-91.
- LIPOVETSKY, Gilles (1989). *A era do vazio. Ensaio sobre o individualismo contemporâneo*. Lisboa: Antropos.
- LIPSET, Seymour Martin (1992). *Consenso e conflito. Ensaio de Sociologia Política*. Lisboa: Gradiva.
- LOPES, João A. (1998). Indisciplina, problemas de comportamento e problemas de aprendizagem no ensino básico. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 11, 57-81.
- _____. (2001). A indisciplina escolar. *Noesis*, nº 60, Outubro/Dezembro, I. E. Lisboa, 31-33.
- _____. (2001). Problemas de Comportamento, Problemas de Aprendizagem e Problemas de "Ensinar". Coimbra: Quarteto.
- LORENZ, Konrad (1973,1979). *A agressão. Uma história natural do mal*. Lisboa: Moraes Editores.
- LORRAIN, Jean-Louis (2003). *Les violences scolaires*. Paris: PUF.

- LOURENÇO, Nelson (1993). *Violência, criminalidade e sentido de insegurança. Separata da Revista Textos*. Lisboa: Centro de Estudos Judiciários, nº 2.
- LOURENÇO, Nelson *et al.* (1998). Crime e insegurança: delinquência urbana e exclusão social, *Sub-Judice*, nº 13, 51-59.
- LOURENÇO, N. ; CARVALHO, M^a J. L. de (s/d). *Violência doméstica: conceito e âmbito. Tipos e espaços de violência*. Para publicação na Revista *Themis* da Faculdade de Direito da Universidade Nova de Lisboa.
- LOURENÇO, Nelson ; LISBOA, Manuel (1992). *Representações da violência: percepção social do grau, da frequência, das causas e das medidas para diminuir a violência em Portugal*. Cadernos do CEJ, nº 2/91. Gabinete de estudos Jurídico-sociais.
- LOWENSTEIN, L. F. (1977). Who is the bully?. *In Home and school*, 11, pp. 3-4.
- LUHMANN, N. (1989). Complexitat social i opinió pública. *Periodística*, nº 1, 9-22.
- LUKE, Allan (2003). Análise do discurso numa Perspectiva crítica. *In* HYPÓLITO, Álvaro Moreira, GANDIN, Luís Armando. *Educação em Tempos de Incertezas*. Lisboa: Plátano Editora, 83-98.
- LYOTARD, Jean-François (1989). *A condição pós-moderna*. Lisboa: Trajectos Gradiva.
- MACHADO PAIS, J. ; VILLAYERDE CABRAL, (1998). *Jovens portugueses de hoje*. Oeiras: Celta Editora.
- MACHADO, Carla ; GONÇALVES, Rui Abrunhosa (Coords.) (2002). *Violência e vítimas de crimes*, vol. 2. Coimbra: Quarteto.
- MAFFESOLI, Michel (1984). *Essais sur la violence banale et fondatrice*. Paris : Librairie des Méridiens, Sociologies au quotidien.
- MAGALHÃES, António M. (2001). A síndrome de Cassandra: Reflexividade, a construção de identidades pessoais e a escola. *In* STOER, Stephen R; CORTESÃO, Luiza & CORREIA, José A. (orgs.) (2001). *Transnacionalização da Educação: Da Crise da Educação à «Educação» da Crise*. Porto: Edições Afrontamento, 301 – 337.
- MAGALHÃES, M^a José (1998). *Movimento feminista e educação. Portugal, décadas de 70 e 80*. Oeiras: Celta.
- MAINGUENEAU, D. (1998). *Analyser les textes de communication*. Paris : Dunod.
- MANITA, Celina (1995). *Insegurança e criminalidade nos media: narrativas da imprensa diária*, vol. III, Centro de Ciências do Comportamento Desviante, Universidade do Porto (Documento Policopiado). MARQUES, A. B. (2001). A intervenção no recreio e a prevenção de comportamentos anti- sociais. *In* PEREIRA, B. e PINTO, A. P. (Eds.). *A escola e a criança em risco. Intervir para prevenir*. Lisboa: Edições ASA.
- MARTELO, Maria de Jesus Agapito (2004). *A escola e a construção da identidade das raparigas. O Exemplo dos Manuais Escolares*. N.º 13. Lisboa: Comissão para a igualdade e para os direitos das mulheres, Presidência do Conselho de Ministros.
- MARTIN, R. (1994). Violence in Australian schools. *Criminology Austrália*, 7, 16-19.
- MASTERMAN, L. (1985). *Teaching the Media*. London: Methurn & Co.
- MATIAS, Alberto dos Santos (1978). *A violência no mundo moderno*. Amadora: Livraria Bertrand.

- MATOS, M. ; CARVALHOSA, S. (2001). *Violência na escola: vítimas, provocadores e outros*. 2, 1. FMH/PEPT/GPT.
- MAYA, M. J. (2000). *A autoridade do professor. O que pensam alunos, pais e professores*. Lisboa: Texto Editora.
- MCQUAIL, Denis (2003). *Teoria da comunicação de massas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ME (1991). *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos. Quadro de Acção para Responder às Necessidades de Educação Básica*. Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia 5 a 9 de Março de 1990. Depósito Legal 48 366/91. Editorial do Ministério da Educação.
- _____ (1992). *Estruturas dos Sistemas Educativos da Comunidade Europeia*. Lisboa: GEP/ME.
- _____ (1993). *Sistema de Incentivos à Qualidade da Educação*. Biblioteca de Apoio à Reforma do Sistema Educativo. Ministério da Educação.
- MELERO, M. J. (1993). *Conflictividad y violencia en los centros escolares* (Conflicts and violence in school). Madrid, Siglo XXI. In MORENO, J. M. (1997). De keerzijde van de school: beleid en onderzoek inzake antisociaal gedrag op Spaanse scholen (The reverse of the school: policy and research about antisocial behaviour in Spanish Schools). Contribution on a Congress of the Council of Europe in 1997.
- MELO, José Marques de (1972). *Estudos de jornalismo comparado*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- MENDES, José Maria Ribeiro (1985). Mudança vigiada no discurso da imprensa. *Revista Comunicação e Linguagens*, nº 1 (As máquinas censurantes modernas). Lisboa: Edições Afrontamento.
- MESQUITA, Mário (1994). *Portugal na primeira página*. In MESQUITA, M. e REBELO, J. (Org.), *O 25 de Abril nos media internacionais*. Porto: Afrontamento.
- _____ (1998). *O jornalismo em análise: a coluna do Provedor dos Leitores*. Coimbra: Minerva.
- MESSY Jack (2004). *Pourquoi la violence?* Paris : Payot & Rivages.
- METZ, M. H. (1978) *Classrooms and Corridors: The Crisis of Authority in Desegregated Secondary Schools*. Berkeley: University of California Press.
- MICHAUD, Yves (1978). *Violence et politique*. Paris: Gallimard.
- MICHEL, André (1983). *Sociologia da família e do casamento*. Porto: Rés Editora.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (s/d). *Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico*.
- MIRANDA, José A. Bragança de (s/d). Violência, silêncio e política. In MIRANDA, José A. B. de. *Política e Modernidade. Linguagem e violência na cultura contemporânea*. Lisboa: Edições Colibri.
- MIRANDA, José A. Bragança de ; SILVEIRA, Joel Frederico da (org.) (2002). *As ciências da comunicação na viragem do século. Actas do I Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação*. Lisboa: Vega Editora.

- MOESCHLER, Jacques (1986). *Stratégies interactives et interprétatives dans le discours: Actes*. Col. De linguistique Française: 7. Genève : Université de Genève.
- _____ (1989). *Modélisation du dialogue. Représentation de l'inférence argumentative*. Paris : Hermès.
- MOESCHER, J. ; REBOUL, A. (1994). *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*. Paris : Éditions du Seuil.
- _____ (1998). *La pragmatique aujourd'hui. Une nouvelle science de la communication*. Paris : Éditions du Seuil.
- MONTEIRO, A. Reis (2004). Para uma Semiótica da Educação. *Revista de Comunicação e Linguagem. Corpo, Técnica, Subjectividades*. Junho, nº 33, 155-172.
- MONTEIRO, Maria Benedicta (1984). *La construction sociale de la violence : approche cognitive et développementale*. Tese de Doutoramento em Psicologia, ISCTE.
- MONTERO, M. D. (1993). *La información periodística y su influencia social*. Barcelona: Labor.
- MONTILLOT, F. & PERNÈS, C. (2002). *Violence: la démocratie en danger. 30 mesures pour lutter contre l'insécurité*. Cher : Prat Éditions.
- MOOIJ, Ton (1998). Élèves et agressions aux Pays-Bas. *Revue française de pédagogie*. Nº 123, 123-147.
- MORALES et al (1996). *Psicologia social*. Madrid: MacGraw-Hill.
- MORIN, E. (1977). *La méthode, tome 1 : la nature de la nature*. Paris : Seuil.
- _____ (1989). *Introduction à la pensée complexe*. ESF.
- _____ (2000) – *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Seuil. Paris
- MORISSETTE, Dominique ; GINGRAS, Maurice (1994). *Como Ensinar Atitudes. Planificar, Intervir, Avaliar*. Col. Práticas Pedagógicas. Lisboa: Edições Asa.
- MOSCOVICI, Serge (1961). *La psychanalyse: son image et son public. Etude sur la représentation sociale de la psychanalyse*. Paris : Presses Universitaires.
- _____ (1979). *Psychologie des minorités actives*. Paris: Presses Universitaires.
- MOSCOVICI, S. ; DOISE, W. (1991). *Dissensões e consenso. Uma teoria geral das decisões colectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- MOUGNIOTTE, Alain (1999). Rôle de l'École : portée, limites et conditions. *Les Sciences de l'éducation* 32,45.
- _____ (2002). Lutte contre la violence et “éducation à la citoyenneté?”. *Violência e Indisciplina na Escola: Livro do Colóquio, XI Colóquio AFIRSE*, Lisboa, FPCE/UL, 20-121.
- MOUILLAUD, Maurice (2002). *Le Journal Quotidien*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- _____ (2002). O título e os Títulos. In PORTO, Sérgio Dayrell (org.) *O Jornal. Da forma ao sentido*. Brasília: Editora Universidade de Brasília (trad. de *Le Journal Quotidien*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1989), 99-116.

- _____. (2002). O sistema das citações. In PORTO Sérgio Dayrell (Org.) *O Jornal. Da forma ao sentido*. Brasília: Editora Universidade de Brasília (trad. de *Le Journal Quotidien*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, (1989), 117-144.
- MUCCHIELLI, Laurent (2001). L'expertise policière des «violences urbaines». *Informations sociales*. N°92, 14-23: <http://laurent.mucchielli.free.fr/index.html>
- _____. (2001). La France, les Etats-Unis et la Violence. *Le Monde* 17 Juillet 2001: <http://laurent.mucchielli.free.fr/index.html>
- _____. (2002). Journée d'étude de "Defense International des Enfants". Reportage de Martine Bondon. *Tribune*.
- NEGREIROS, J. (2001). *Delinquências juvenis*. Lisboa: Editorial Notícias.
- NETO, F.(2001). *Psicologia Social*, vol.1. Lisboa: Universidade Aberta.
- NETO, C. (Ed.), *Jogo & Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Edições FMH – UTL.
- NIETZCHE, Friederich (1988). *O crepúsculo dos ídolos*. Lisboa: Edições 70.
- _____. (1988). *Assim falou Zaratustra*. Lisboa: Europa América.
- NOELLE-NEWMANN, E. (1974,1980). *The spiral of silence: A Theory of Public Opinion*. Chicago: The University of Chicago Press.
- NOGUEIRA, C. ; SILVA, I. (2001). *Cidadania. Construção de Novas Práticas em Contexto Educativo*. Lisboa: Edições Asa.
- NOGUEIRA, Pedro A. (1995). «Preventing and Producing Violence: A Critical Analysis of Responses to School Violence». *Violence and Youth, Harvard Educational Review*, vol. 65, nº 2, 89-212.
- NÓVOA, António (1987). *Le Temps des Professeurs. Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII è –XX è siècle)*. 2 Vols. Lisboa : Instituto Nacional de Investigação Científica.
- _____. (1989). Os professores: quem são? Onde vêm? Para onde vão? In STOER, Stephen, (Org.) *A Especificidade Educativa Portuguesa*. Porto: Afrontamento.
- _____. (1994). *História da Educação*. Provas de agregação não publicadas. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- _____. (1995a). Modèles d'analyse en Éducation Comparée : le champ et la carte : *Les Sciences de l'Éducation – Pour l'Ère Nouvelle*, 2-3, 9-61.
- _____. (1996c). História da educação: Percursos de uma disciplina. *Análise Psicológica*, 4 (XIV), 417-434.
- _____. (2005). *Evidentemente – Histórias da educação*. Porto: Edições ASA.
- _____. (2006). *Debate Nacional sobre Educação*. Assembleia da República 22 de Maio de 2006.
- NÓVOA, António (Dir.) (1993). *A Imprensa de Educação e Ensino. Repertório Analítico (séculos XIX-XX)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- NÓVOA, A. ; POPKEWITZ, T. S. (Org.) (1992). *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: Educa.
- OCDE (1985). *O Ensino na Sociedade Moderna*. Porto : Edições Asa.

- _____ (1989). *L'école et les cultures*. Paris.
- OBIN, Jean-Pierre (1993). *La crise de l'organisation scolaire. De la centralisation bureaucratique au pilotage par objectifs et projets*. Paris: Hachette.
- OGBU, J. U. (1985). *Anthropology of Education. The International Encyclopaedia of Education*. Oxford: Pergamon Press.
- OLIVEIRA, Fátima (1996). Semântica. In FARIA, Isabel Hub et al. (Org.) (1996). *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Coleção universitária série Linguística, dirigida por Maria Raquel Delgado-Martins. Lisboa: Caminho, 333-379.
- OLIVEIRA, J. M. P. De (2001). Um apontamento sobre a violência *Revista Humanidades, Cultura e Cidadania*, nº 2, ano, Abril/Jun.
- O LIVRO BRANCO SOBRE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DA UNIÃO EUROPEIA (1995).
- OLWEUS, D. (1976). *Aggression in the schools: bullies and whipping boys*. Washington: D. C. Hemisphere.
- _____ (1993, 2000). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publisher.
- _____ (1999). *Violence, harcèlement et brutalité entre élèves*. ESF.
- O'MOORE, A.M., (1999). *Report on Workplace Bullying of Teachers' Union of Ireland Members*. Dublin : Teachers' Union of Ireland.
- ORECCHIONI, Catherine Kerbrat (1998). *Les interactions verbales. Approche interactionnelle et structure des conversations*. Paris: Armand Colin.
- ORTEGA RUIZ, R. (1998). Intervención educativa. El Proyecto Sevilla Anti-violencia Escolar. *Cuadernos de Pedagogia*, nº 270, Junho, 60-65.
- ORTEGA RUIZ, R. ; MORA-MERCHÁN, J. A. (1998). El problema del maltrato entre iguales, *Cuadernos de Pedagogia*, nº 270, Junho, 46-50.
- PACHECO, J. A. (1995). *O pensamento e acção do professor*. Porto: Porto Editora.
- PAGE, K. (1989). *Personal and social education. Philosophical perspectives*. Londres.
- PAIN, J. BARRIER, E.; ROBIN, D. (1997). *Violences à l'école. Allemagne, Angleterre, France ; une étude comparative européenne de douze établissements du deuxième degré*. Vigneux : Matrice.
- _____ (1999). *La non violence par la violence. Une voie difficile*. Vigneux : Matrix.
- _____ (2001). Violence et prévention de la violence en milieu scolaire». *Violência e Indisciplina na Escola: Livro do Colóquio, XI Colóquio AFIRSE*. Lisboa: FPCE/UL.
- PAIN, Jacques (1999). *Violences entre élèves, harcèlements et brutalités. Les faits, les solutions*. Paris: ESF éditeur.
- _____ (1999). De la violence et des violences à l'école, problématique de définition. *Les cahiers pédagogiques*, nº 375, juin, 10-12.
- PAIS, Elza (1996). Violência (s): reflexões em torno de um conceito. *Interacções*, nº 4, 25-39.
- PAIS, J. M. (1993). *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

- PAYET, Jean-Paul (2000). L'ethnicité et la citoyenneté dans l'espace scolaire. In van ZANTEN, Agnès. *L'école. L'état des savoirs*. Paris: Éditions La Découverte, 389-398.
- _____. (1992b). Civilités et ethnicité dans les collèges de banlieue : enjeu, résistances et dérivés d'une action scolaire territorialisée. *Revue française de pédagogie*, nº 101.
- _____. (2005). A escola e a modernidade: o risco da etnicidade, o desafio da pluralidade. *Análise Social*, vol XL (176), 681-694.
- PARKS, C. P. (1999). Gang Behaviour in the Schools: Reality or Myth? *Educational Psychology Review*, Vol. 7, Nº 1, 41-67.
- PARRET, Herman (org.) (1988). *Enunciação e pragmática*. Campinas : UNICAMP.
- _____. (1991). *La communauté en paroles. Communication, consensus, ruptures* Bruxelles : ed. Pierre Mardaga.
- PARRET, Herman (Junho 1986). Verdade, verificação, veridicção. Textualidades. *Revista da Comunicação e Linguagens*. Nº 3. Lisboa, 123-130.
- _____. (1991). *Le sens et ses hétérogénéités*. Paris : Presses du CNRS.
- PARSONS, Talcott (1974). *O sistema das sociedades modernas*. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais.
- _____. (1988). *El sistema social*. Madrid: Alianza.
- PATRÍCIO, M. (1995). Quatro meditações filosófico-pedagógicas de pendor personalista. Actas homenagem a Lúcio Craveiro. *Revista Portuguesa de Filosofia*. Braga: Faculdade de Filosofia, 293-324.
- PEDRO, Ana Paula (2001). Violência e não-violência: traços de um percurso filosófico segundo Girard e Levinas – suas implicações pedagógicas. Actas VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia. Universidade do Minho, 421-425.
- _____. (2002). *Percursos de uma Educação em Valores em Portugal. Influências e Estratégias*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- PEDRO, Emília Ribeiro (1996). Interação verbal. In FARIA, Isabel Hub et al. (Org.) (1996). *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Coleção universitária série Linguística, dirigida por Maria Raquel Delgado-Martins. Lisboa: Caminho, 449 - 475.
- PEDRO, Emília Ribeiro (1997). O discurso dos e nos media. In PEDRO, E. R. (org.) *Análise crítica do discurso*. Lisboa: Caminho, 293-307.
- PEIGNARD, E., ROUSSIER-FUSCO, E.; VAN ZANTEN, A. (1998). La violence dans les établissements scolaires britanniques : approches sociologiques. *Revue française de pédagogie*, nº 123.
- PENEDO, M^a Cristina (2003). *O crime nos media. O que nos dizem as notícias quando nos falam do crime? Um estudo de caso sobre a imprensa diária*. Dissertação de mestrado em Ciências da Comunicação, apresentada à FCSH – UNL, sob direcção do Prof. Dr. João Pissarra Esteves.
- _____. (2003). O Crime nos Media. Impacto e valor simbólico das histórias transgressivas. *Media & Jornalismo*, nº 3, ano 2. Centro de Investigação Media e Jornalismo. Coimbra: Edições Minerva, 89-102.

- PERALVA, Angelina; MACE, E. (2002). *Medias et violences urbaines. Débats politiques et construction journalistique*. Paris: La documentation française.
- PERALVA, Angelina (2006). Dynamique démocratique et violence scolaire. *Violence and Schools* 1, 51-56.
- PEREIRA, B. O. (2002). *Par uma escola sem violência: estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e Tecnologia. Lisboa:Ministério da Ciência e da Tecnologia.
- PEREIRA, B., ALMEIDA, A. ; VALENTE, L. (1994). *Projecto «bullying» – análise preliminar das situações de agressão no Ensino Básico*. Comunicação apresentada no 6º Encontro Nacional de Ludotecas e Espaços de Jogo ao ar Livre. Lisboa.
- PEREIRA, B., ALMEIDA, A; VALENTE, L. ; MENDONÇA, D. (1996). O *bullying* nas escolas portuguesas: análise de variáveis fundamentais para a identificação do problema. In ALMEIDA, L; SILVÉRIO, J. & ARAÚJO, S. (Eds), *Actas do II Congresso Galaico--Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, 71-81.
- PEREIRA, B. O.; MENDONÇA, D. (1995). O *bullying* na escola. Análise das práticas agressivas por ano de escolaridade. *Livro de Actas do 1º Encontro de Educação e Cultura do Conselho de Oeiras*, 39-57.
- PEREIRA, B. O; NETO, C. ; SMITH, P. (1997). Os espaços de recreio e a prevenção do *bullying* na escola. In NETO, C. (Ed.), *Jogo & Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Edições FMH – UTL.
- PEREIRA, B. O; PINTO, A. (2001). *A escola e a criança em risco: intervir e prevenir*. Lisboa: ASA.
- PESTIEAU (1992). Violence, impuissance et individualisme. *Revue Internationale des Sciences Sociales*, Maio, nº 132,133-147
- PETERSON, S., ; STRAUB, R. (1992). *School crisis survival guide*. West Nyack, NY: Centre for Applied Research in Education.
- PHILLIPS, Barbara E. (1993). Novidade sem mudança. In TRAQUINA, Nelson (org.), *Jornalismo: Questões, Teorias e «Estórias»*. Lisboa: Vega.
- PIAGET, Jean (1957). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: Press Universitaire de France.
- PILOZ, L. (1999). *Maîtriser la violence à l'école*. Paris : De Boeck et Belin.
- PINTASSILGO, J. (1998). *República e Formação de Cidadãos. A Educação Cívica nas Escolas Primárias da Primeira República Portuguesa*. Lisboa: Edições Colibri.
- PINTO, Conceição A. (1995). *Sociologia da Escola*. Lisboa: Ed. McGrawHill.
- PIRES, E. (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo – Apresentação e Comentários*. Porto: Edições ASA.
- PITCHER, G. D., ; POLAND, S. (1992). *Crisis intervention in the schools*. New York: Guilford Press.
- PLATT, T. (1992). Emplois descriptifs et polémiques du concept de violence. *Revue Internationale des Sciences Sociales*, 132, 185-191.

- POLAND, S. ; PITCHER, G. D (1990). Best practices in crisis intervention. In THOMAS A.; GRIMES, J. (Eds.), *Best practices in school psychology*, vol. 2, 259-275, Silver Spring, MD: National Association of School Psychologists.
- PONTE, M^a Cristina Mendes da (2002). *Quando as crianças são notícia. Contributo para o estudo da noticiabilidade na imprensa de informação geral (1970-2000)*. Tese de Doutoramento em Ciências da Comunicação. Área: Jornalismo. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa. Orientação científica: Professor Doutor Nelson Traquina.
- PONTE, M^a Cristina *et al.* (1998). O discurso jornalístico sobre a toxicodependência. *A Comunicação Social e a Toxicodependência*. Cenjor, 127-1333.
- ____ (2002). Discurso jornalístico e cobertura da problemática da toxicodependência. In TRAQUINA, Nelson; CABRERA, PONTE, C., SANTOS, R (eds.). *O jornalismo português em análise de casos*. Lisboa: Caminho, 261-318.
- ____ (2004). *Notícias e Silêncios. A cobertura da Sida no Diário de Notícias e no Correio da Manhã*. Porto: Porto Editora.
- POULAIN, J. (1993). *La loi de vérité*. Paris : Albin Michel, 104.
- POYNER, B., WARNE, C. (1988). *Preventing Violence to Staff*. Health and Safety Commission. Londres : HMSO.
- PRAIRAT, Eirick (1994). *Eduquer et punir*. Nancy : Presses Universitaires.
- ____ (2003). *La sanction en éducation*. Paris : PUF.
- PROST, Antoine (1992). *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*. Paris : Éditions du Seuil.
- PÚBLICO (2004). *Estatuto editorial*. Disponível em:
<http://www.publico.pt/nos/estatutoeditorial.html>.
- ____ (2004a). Projecto Público na escola. *Livro de Estilo* (edição de 1998). Disponível em:
http://www.publico.pt/nos/livro_estilo/26-projecto-e.html.
- QUAY, H. C. (1987). Patterns of delinquent behaviour. In QUAY, H. C. (Ed.) *Handbook of juvenile delinquency*. New York: John Wiley & Sons.
- QUIVY, Raymond & CAMPENHOUDT, L. van (1992). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- RAMÍREZ, Fuensanta Cerezo (2000). *Condutas agressivas na idade escolar*, Mc Graw Hill (trad. Jorge Ávila de Lima) Berkowitz (1993).
- RAMIREZ, F. O. ; VENTRESCA, M. J. (1992). Building the Institution of Mass Schooling: Isomorphism in the Modern Wold. In FULLER, B.; RUBINSON, R. (Ed.). (1992). *The Political Construction of Education. The State, School Expansion, and Economic Change*, 47- 59. New York: Praeger.
- RAPOSO, Mário (1985). Delinquência. *Moderna Enciclopédia Universal*. Lisboa: Lexicoteca, Círculo de Leitores, Vol. 6, 218.
- RATHS, L. E. *et al.* (1966, 1978). *Values and Teaching. Working with Values in the Classroom*. Columbus: Charles E. Merrill Publishing Company.
- REBELO, José (2002). *O discurso do jornal. O como e o porquê*. Lisboa: Editorial Notícias.

- _____. (2003). *A comunicação. Temas e argumentos*: Coimbra: Minerva.
- RECANATI, François (1981). *Les énoncés performatifs. Contribution à la Pragmatique*. Paris: Les éditions de Minuit.
- REID, K. (1989). *Bullying*. In Reid, K. (Ed.), *Helping troubled pupils in secondary schools*. Volume 2. *Academic and behavioural issues*. Oxford: Basil Blackwell.
- REIJA, B. A. et al. (1994, 1996). *Educación Intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Editorial Popular, 2ª ed.
- MAI (2002). *Relatório Anual de Segurança Interna*.
- REY, Micheline (1986). *Training Teachers in Intercultural Education? The Work of the Council for Cooperation (1977-83)*. Strasbourg Council of Europe.
- RYNOLDS, D. ; CUTTANCE, P. (eds.) (1992). *School Effectiveness. Research, Policy and Practice*. London: Cassell.
- RICOEUR, Paul (1991). *Do texto à acção*. Porto: Rés Editora.
- _____. (1996). *Teoria da interpretação*. Biblioteca de Filosofia Contemporânea. Lisboa: Edições 70.
- ROCHE, S. (1996). *La société incivile. Qu'est-ce que l'insécurité ?* Paris : Le Seuil.
- RODGERS, G. GORE, C. ; FIGUEIREDO, J. B. (Coord.) (1995). *Social Exclusion: Rhetoric, Reality, Responses*. Geneva: International Institute of Labour Studies.
- RODRIGO, M. (1998). El impacto social de la violencia en la televisión. *Revista Trípodos* [Barcelona], nº 6, 20-21.
- RODRIGUES, Adriano Duarte (1986). Figuras dos títulos na imprensa. *Revista de Comunicação e Linguagens*. (Textualidades), nº 3. Porto: Afrontamento, 81-97.
- _____. (1988). *Revista de Comunicação e Linguagens – Jornaismos*, nº 8, CECL, 9-15.
- _____. (1990). *Estratégias da comunicação. Questão comunicacional e formas de Sociabilidade*. Lisboa: Editorial Presença.
- _____. (1994). *Comunicação e cultura. A experiência cultural na era da informação*. Lisboa: Editorial Presença.
- _____. (1996). *Dimensões pragmáticas do sentido*. Lisboa: ed. Cosmos.
- _____. (2001). *A partitura invisível. Para uma abordagem interactiva da linguagem*. Linguística e Comunicação. Cadernos Universitários. Lisboa: Edições Colibri.
- _____. (2002). Delimitação, natureza e funções do discurso mediático. In PORTO, Sérgio Dayrell(Org.) *O Jornal. Da forma ao sentido*. Brasília: Editora Universidade de Brasília (trad. de *Le Journal Quotidien*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1989), 217 – 234.
- RODRÍGUEZ, Félix (2002). *Comunicación y cultura juvenil*. Barcelona: Ariel.
- ROJAS MARCOS, L. (1995). *Las semillas de la violencia*. Madrid: Espasa Calpe.
- ROLAND Erling ; MUNTHER, Elaine (eds) (1989). *BULLYING. An International Perspective*. London: David Fulton Publisher.

- ROOM, G. (1992). *Observatory on National Policies to Combat Social Exclusion: Second Annual Report*. Bruxelas: Comissão de Comunidade Europeia.
- RUBLE, W. (1978). Harrisburg debates show-swatting. *The Oregonian*. In Goldstein & Conoley *School Violence Intervention. A practical handbook*. New York: The Guilford Press, 138.
- RUIZ, Manuel Delgado (1998). Discurso e violência: a “fantasmização” mediática da força. *Trípodos. Violência i Televisió*. Barcelona: Facultat de Ciències de la Comunicació Blanquerna, nº 6, 55-68.
- RUIZ, R. O. (1998). Intervención educativa. El Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 270, Junio, 60-65.
- RUIZ, R. O. & MORA-MERCHÁN, J. A. (1998). El problema del maltrato entre iguales. *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 270, Junio, 46-50.
- RUSSEL, Bertrand (1969). *Signification et vérité*. Science de L’homme. Paris: Flammarion.
- RUTTER, Michael (1983). School effects on pupil progress: research findings and policy implications. *Child Development*, 54, 1-29.
- RUTTER, M. et al. (1979). *Fifteen Thousand Hours. Secondary schools and their effects on children*. London: Open Books.
- RUWET, Nicolas (dir.) (1982). *Grammaire des insultes et autres études. Travaux linguistiques*. Paris : Collection Éditions du Seuil.
- SÁEZ, A. (1999). *De la representació a la realitat*. Barcelona: Dèria.
- SAMPAIO, Daniel (1996). Indisciplina no contexto escolar. *Noesis*, nº 37. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 32-33.
- _____. (1999). Indisciplina: um signo geracional. *Cadernos de organização e Gestão Curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
(<http://www.iie.min-edu.pt/biblioteca/ccgeog/caderno6.pdf> - 16 FEV. 2003).
- SAMPAIO, D., STRECHT, P. & ZINK, R. (2001). Indisciplina e violência na escola. *Cadernos de Criatividade*, nº 3.
- SÁNCHEZ, Rocío Chamizo (2003). El destinatario de la comunicación ante mensajes violentos. Revista *Trípodos* [Extra 2003] II Congreso Internacional de comunicación e realidad: *Violencias y medios de comunicación: recursos y discursos*, 9 e 10 de Mayo de 2003. Barcelona: Faculdade de Ciências da Comunicação Blanquerna-Ramon Llull.
- SANI, Isabel (2002). *As crianças e a violência*. Lisboa: Quarteto.
- SANMARTÍN, José (ed.) (1998). *Violencia, televisión y cine*. Barcelona: Ariel.
- SANTO AGOSTINHO (1923). *Les Confessions*. Paris: Les Editions G. Grès.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (1994). *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. Porto: Afrontamento.
- _____. (2000). *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez.

- _____. (2005). A crítica da governação neoliberal: O Fórum Mundial como política e legalidade cosmopolita subalterna. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 72, Outubro 7-44.
- SANTOS, Branca (1999). *A Gestão da Sala de Aula para Prevenção da Indisciplina. O Contributo da Formação Inicial*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (Texto policopiado).
- SANTOS, José Vicente Tavares dos (2000). As novas questões sociais globais. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 57-58, 13- 24.
- SANZ, Javier (2000). Nuevo plan para frenar la violencia escolar en Francia. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 289, Marzo, 12-13.
- SAUSSURE, Ferdinand de (1970). *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Editora Cultrix.
- SCHUDSON, Michel (1978). *Discovering the news*. Nova Iorque: Free Press.
- _____. (1988). Porque é que as notícias são o que são. *Revista de Comunicação e Linguagens*. Centro de Estudos de Comunicação e Linguagens, nº 8. Lisboa: Edições Cosmos.
- _____. (2000). The Sociology of News Production Revisited (Again). In CURRAN, J. ; GUREVITCH, M. (eds.), *Mass Media and Society*. London: Arnold, 175-200.
- _____. (2005). Autonomy from What?. In BENSON, Rodney ; NEVEU, Erick (Org.) *Bourdieu and the Journalistic Field*. UK: Polity Press, 214-223.
- SCPEM (1995). *Educação Intercultural. Abordagens e perspectivas*. Lisboa: ME.
- _____. (1997). *Educação Intercultural. Relatos de experiências*. Lisboa: ME.
- _____. (1998). *Gestão Intercultural do Currículo – 1º Ciclo*. Lisboa: ME.
- SEARLE, John L. (1969). *Speech acts*, Univ. Press. Cambridge. (Trad. franc. *Les actes de langage*. Paris : Éd. Hermann (1972); trad. port. *Os actos de fala*. Coimbra: Livraria Almedina, 1984).
- SEBASTIÃO, J; ALVES, G. ; CAMPOS, J. (2001). A violência na escola em Portugal. *Noesis*, nº 60 de Out./dez, 36-38.
- SEBASTIÃO, J. ; CAMPOS, J. (2001). As políticas de combate à violência na escola. *Violência e Indisciplina na Escola: Livro do Colóquio, XI Colóquio AFIRSE*, Lisboa: FPCE/UL, 668-671.
- SEBASTIÃO, João (Junho 2003). Cidades e cidadanias: que papel para a escola? In CORREIA ; MATOS (Org.) *Violência e Violências da e na Escola*. Colecção Caleidoscópio. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento, 49-53.
- _____. (1998). Os dilemas da escolaridade. Universalização, diversidade e inovação. In VIEGAS, José Manuel Leite; COSTA, António Firmino da (1998). *PORTUGAL QUE MODERNIDADE?* Oeiras: Celta Editora, 311-327.
- SEBASTIÃO, J; ALVES, M. G. & CAMPOS, J. (2003). Violência na Escola: das Políticas aos Quotidianos. *Revista Sociologia. Problemas e Práticas*, nº 41, CIES. Lisboa: CELTA Editora, 37- 62.
- SEIXAS, Sónia Raquel (2005). Violência escolar: Metodologias de identificação dos alunos agressores e/ou vítimas. *Análise Psicológica*, 2 (XXIII): 97-110.

- SÉLOISSE, Jacques, BACHY, Y., DUNER, A. SNELDERS, J. (1971). *Le rôle de l'école dans la prévention de la délinquance juvénile*. Comité européen pour les problèmes criminels, Conseil de l'Europe.
- SHARP, Sonia & COWIE, Helen (1994, 1998). Empowering pupils to take position action against *bullying*. In SMITH, P. K. & SHARP, S. (Eds.), *School Bullying. Insights and Perspectives*. London: Routledge, 108-131.
- SHARP, S. ; SMITH, P. K. (1991). *Bullying* in UK schools: The DES Sheffield *bullying* project. *Early Child Development and Care*, 77, 47-55.
- SHARP, Sonia ; THOMPSON, David (1994,1998). The role of whole-school policies in tackling *bullying* behaviour in schools". In SMITH, P. K. & SHARP, S. (Eds.), *School Bullying. Insights and Perspectives*. London: Routledge, 57-83.
- SHORT, P. M. ; CLARK, S. (1988). The effect of a school-wide discipline management program on school discipline. *Educational and Psychological Research*, Vol. 8, N° 3, 203- 212.
- SIANN, G. *et al* (1994). Who gets bullied? The effect of school, gender and ethnic group. *Educational Research*, vol. 36, N° 2, 123-134.
- SILBERMAN, S. ; Lira, L. (1998). *Medios de comunicación y violencia*. México: Instituto Mexicano de Psiquiatria: Fundo de Cultura Económica.
- SILVA, Augusto Santos (1997). Comunicação: Educação em meio urbano. *Educação e meios urbanos: Problemas e caminhos do desenvolvimento*. Edição do Conselho Nacional de Educação. Actas do Seminário realizado em 30 de Setembro de 1996 no Auditório da Câmara Municipal da Maia, 1ª ed. Editorial Ministério da Educação.
- SILVA, Mª do Carmo (1991). *Contributos para uma análise de necessidades educativas de crianças pertencentes a minorias étnicas e desfavorecidas*, Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Lisboa.
- SILVA, Mª Santos; MORAIS, Ana Mª (2000). Famílias africanas em Portugal: representações, envolvimento e expectativas de pais e crianças no 1º ciclo do Ensino Básico. *Inovação*, 13, 111-129.
- SILVA, Augusto, S. & PINTO, José M. (2003) (Org.). *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- SILVEIRINHA, Mª João & CRISTO, Ana Teresa Peixinho (2004). A construção discursiva dos imigrantes na imprensa. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 69, 117-137.
- SMITH, P. K. *et al*. (1994). Co-operation and *bullying*. In *Groups in Schools*, KUTNICK, P; ROGERS, C. (Eds.), London: Cassell, Education, 195-210.
- _____ (2002). Definitions of *bullying*: a comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison. *Child Development*, 73 (4), 1119-1133.
- SMITH, P. K. ; MADSEN, K. C. (1999). What causes the age decline in reports of being bullied at school? 267-285.
- SMITH, P. K. & SHARP, S. (1994). *School byllying*. Londres: Routledge.
- _____ (1998). The problem of *bullying*. In SMITH, P. K. ; SHARP, s. (Eds.), *School bullying. Insights and perspectives*. London: Routledge, 1-19.

- SMITH, P. K. (1998). El Proyecto Sheffield.No sufráis en silencio. *Cuadernos de Pedagogia*, N° 270, Junio, pp. 51-59.
- _____. (2002). *Violence in Schools: the Response in Europe*. London: Routledge Falmer (Tremblay and alii, 1996, Kauffman, 1997).
- SOCZKA, L. (1988). *Representações sociais, relações intergrupos e identidades profissionais dos psicólogos*. Lisboa: Laboratório de Engenharia Civil.
- SOUSA, Pedro Diniz de (2002). *Voz do Povo. A dramatização na imprensa do “PREC”*
- SOUTA, L. (1997). *Multiculturalidade e Educação*. Porto: Profedições.
- SPAIE (1998). *Nós e os Outros: a Exclusão em Portugal e na Europa*. Porto: Ed. Debates.
- SPERBER, D. ; WILSON, D. (1986). *Relevance. Communication and cognition*. Oxford : Blackwell (trad. Franc.: *Pertinence. Communication et cognition*. Paris : Ed. De Minuit).
- SPRINTHALL, N. A. ; SPRINTHALL, R.C. (1993). *Psicologia Educacional.Uma abordagem Desenvolvimentista*. Lisboa: MacGraw – Hill.
- STOER, Stephen R; AFONSO, Almerindo Janela (1998,1999). 25 Anos de Sociologia da Educação em Portugal: alguns percursos, problemáticas e perspectivas. *Revista de Ciências Sociais*. N° 52/53.
- STOER, Stephen R; CORTESÃO, Luiza ; CORREIA, José A. (orgs.) (2001). *Transnacionalização da Educação: Da Crise da Educação à «Educação» da Crise*. Porto: Edições Afrontamento.
- STOER, Stephen (2001). Desocultando o voo das andorinhas: Educação inter/multicultural crítica como movimento social. In STOER, Stephen R; CORTESÃO, Luiza e CORREIA, José A. (orgs.) (2001). *Transnacionalização da Educação: Da Crise da Educação à «Educação» da Crise*. Porto: Edições Afrontamento, 241-275.
- _____. (1995). Construindo a escola democrática através do campo da recontextualização pedagógica. *Educação, Sociedade e Culturas*. N. ° 1. Lisboa, pp. 7-27.
- _____. (1982). *Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- _____. (1986). *Educação e Mudança Social em Portugal. 1970-1980, uma década de transição*. Porto: Edições Afrontamento.
- _____. (1998, 1999). 25 Anos de Sociologia da Educação em Portugal: alguns percursos, problemáticas e perspectivas. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, N° 52/53, 307-331
- STROMQUIST, Nelly P. e VIGIL, James Diego (1996). La violence à l'école aux États-Unis d'Amérique. *Perspectives*, vol. XXVI, n° 2, juin.
- STRYDOM, Piet (1999). Triple contingency: the theoretical problem of the public in communication societies. *Philosophy & social criticism*. Vol. 25, n° 2, Thousand Oaks e Nova Deli, Londres: Sage Publications.
- SUCHODOLSKI, B. (1984). *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas. Pedagogia da essência e pedagogia da existência*. Lisboa: Livros Horizonte.
- TATTUM, D. ; TATTUM, E. (1992, 1997). *Bullying: A whole-school response*. In JONES, N. & JONES, E. B. (Eds.), *Learning to behave. Curriculum and whole school management approaches to discipline*. Kogan Page, London, 67-84.

- TEIXEIRA, Nuno Severiano; LOURENÇO, Nelson; PIÇARRA, Nuno (2006). *Estudo para a Reforma do Modelo de Organização do Sistema de Segurança Interna. Relatório Preliminar*. Instituto Português de Relações Internacionais. Universidade Nova de Lisboa.
- TEODORO, António (2001). *A Construção Política da Educação. Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*. Porto: Edições Afrontamento.
- _____. (2001). Organizações internacionais e políticas educativas nacionais: A emergência de novas formas de regulação transnacional, ou uma globalização de baixa intensidade. In STOER, Stephen R; CORTESÃO, Luiza ; CORREIA, José A. (orgs.) (2001). *Transnacionalização da Educação: Da Crise da Educação à «Educação» da Crise*. Porto: Edições Afrontamento, 125-161.
- _____. (1994). *Política Educativa em Portugal. Educação, desenvolvimento e participação política dos professores*. Venda Nova: Bertrand Editora.
- TESTANIÈRE, Jacques (1967). Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement du second degré. *Revue Française de Sociologie*, vol VIII, nº spécial, 17-33.
- _____. (1972). Crise scolaire et révolte lycéenne. *Revue Française de Sociologie*, XIII, nº 1, 3-34.
- THOMSON, John, B. (1995). *The media and modernity: a social theory of media*. Cambridge: Polity Press.
- TOCQUEVILLE A. de (1835, 1961, 1986). *De la démocratie en Amérique*. 2 volumes. Paris : Robert Laffont.
- TODOROV (1977). *Le principe dialogique*. Paris: Seuil.
- TOURAINÉ, A. (1991). Les jeunes et l'école. *Colloque sur les jeunes, l'école et la société*. INRP et Rectorat de Grenoble.
- TRAQUINA, Nelson (1988). As notícias. *Revista de Comunicação e Linguagens*, nº 8 (Jornalismos). Lisboa: Edições Cosmos.
- _____. (1995). O paradigma do *agenda-setting* – redescoberta do poder do jornalismo. *Revista Comunicação e Linguagens*, nº 21/22. Lisboa: Edições Cosmos.
- _____. (2001). *O estudo do jornalismo no século XX*. Brasil: Editora Unisinos.
- _____. (2002). *O que é o Jornalismo*. Lisboa : Quimera.
- TRAQUINA, Nelson (org.) (1993). *Jornalismo: questões, teorias e “estórias”*. Lisboa: Vega.
- _____. (2000). *O Poder do Jornalismo: análise e textos da teoria do agendamento*. Coimbra: Minerva.
- _____. (2000). Jornalismo 2000. *Revista de comunicação e linguagens*, nº 27, Fevereiro. Lisboa: Edições Cosmos.
- TRAVERSO, Véronique (1996). *La conversation familière. Analyse pragmatique des interactions*. Lyon: PUL.
- TRUDGILL, P. (1974). *Sociolinguistics: An Introduction*. Harmondsworth, Penguin Books.
- TUCKMAN, Bruce, W. (2000). *Manual de investigação em educação*. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.

- TUCKMAN, Gaye (1971). A objectividade como ritual estratégico: uma análise das noções de objectividade dos jornalistas. In TRAQUINA, Nelson (org.) (1993). *Jornalismo: Questões, Teorias e «Estórias»*. Lisboa: Vega, 74-90.
- _____. (1976/1993). Telling stories. In TRAQUINA, Nelson (). *Journal of communication*. Vol. 26, nº 4.
- _____. (1978). *Making news: a study in the construction of reality*. New York: Free Press
- _____. (1991/1995) Media institutions. Qualitative methods in the study of news. In JENSEN, Klaus B. e JANKOWSKI, N. (eds) (1995). *A Handbook of Qualitative Methodologies for Mass Communication Research*. London: Routledge, 79-92.
- TYRODE, Yves ; BOURCET, Stéphane (2002). *Os Adolescentes Violentos*. Lisboa: CLIMEPSI Crescendo (original trad. por CORREIA, M^a Clara (2000). *Les adolescents violents*. Paris: Dunod).
- UNESCO (1978). *A Escola e a Educação Moral face aos Imperativos do Mundo Contemporâneo*. Relatório final Peritos. Bulgária 20-24 Abril. Paris.
- _____. (1991a). *Atelier l'éducation face à la crise des valeurs*. Budapeste, 10-13 Octobre. Paris: BEP.
- _____. (1991b). *La dimension humaine de l'éducation. Le renouveau de l'éducation : la région Europe*. Études et documents d'éducation. N.º 58. Paris, 19-40.
- _____. (2001). *Bonnes pratiques de résolution non-violente de conflits en milieu scolaire. Quelques exemples*. Direction de la promotion de la qualité de l'éducation.
- UNITED STATES SECRET SERVICES ET UNITED STATES DEPARTMENT OF EDUCATION (2002). *Threat Assessment in Schools. A Guide to Managing Threatening situations and to Creating Safe Schools Climates*, mai.
- VALA, Jorge (1981). Grupos sociais e representação social da violência. *Psicologia*, 2, 329-342.
- _____. (1984). *La production sociale de la violence: Représentations et comportements*. Université Catholique de Louvain, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education.
- _____. (1985). *Violência e meios de comunicação social: efeitos dos filmes violentos nos comportamentos agressivos e na percepção paranóica do mundo: programas de investigação sobre marginalidade violenta em Portugal*. Lisboa: Núcleo de Estudos Sociais do Instituto Damião de Góis.
- _____. (2002). Representações sociais e psicologia social do conhecimento quotidiano. In VALA, Jorge ; MONTEIRO, Maria Benedicta (2002). *Psicologia Social*, 5ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- _____. (2003). A análise de conteúdo. In SILVA, Augusto, S. ; PINTO, José M. (2003) (Org.). *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento, 101-128.
- VALA, Jorge (org.) (1998). *Novos Racismos*. Oeiras: Celta.
- VALA, J. BRITO, R. LOPES, D. (1998). O racismo flagrante e o racismo subtil em Portugal. In VALA, J. (org.). *Novos Racismos*. Oeiras: Celta, 31-59.
- _____. (1998). A construção social da diferença. Racialização e etnicização das minorias. In VALA, J. (org.) *Novos Racismos*. Oeiras: Celta, 145-167.

- VALA, J. & MONTEIRO, Maria Benedicta (coord.) (2002). *Psicologia Social*, 5ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- VALE, Dulce & COSTA, Maria Emília (1999). A violência nas escolas portuguesas. *Noesis*, nº 50, Abril/Junho. Lisboa: I. E, 40-42.
- VAN DIJK, Teun A. (1985). Structures of news in the press. In van DIJK (ed.), *Discourse and communication*. Berlin: Gruyter.
- _____ (1988). *News Analysis: Case Studies of International and National News in the Press*. London: Lawrence Elbaum Ass.
- _____ (1988). *Texto y contexto: semántica y pragmática del discurso*.
- _____ (1990) (1980). *La noticia como discurso*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- _____ (1991). *Racism and the press*. Londres: Routledge.
- _____ (1993). Contenido de los medios de masas. El estudio interdisciplinario de las noticias y el discurso. In JENSEN ; JANKOWSKI (eds.) *Metodologías cualitativas de investigación en comunicación de masas*. Barcelona: Bosch Comunicación, 135- 148 (trad. do trabalho original (1991, 1995). *A Handbook of Qualitative Methodologies for Mass Communication Research*. London: Routledge, 108-119.
- _____ (1997). Discourse, Ethnicity, Culture and Racism. In VAN DIJK, Teun A. (eds) *Discourse as Social Interaction*. Discourse studies: a multidisciplinary introduction, Volume 2. London: SAGE Publications, 144-180.
- VAN DIJK, Teun A. (ed.) (1993). *Principles of Critical Discourse Analysis*. London: Sage Publications.
- _____ (1997). *Discourse as Structure and Process*. Discourse studies: a multidisciplinary introduction, Volume 1. London : SAGE Publications.
- _____ (1997). *Discourse as Social Interaction*. Discourse studies: a multidisciplinary introduction, Volume 2. London: Sage Publications.
- VAN LEEUWEN, T. (1997). A representação dos actores sociais. In PEDRO, Emília (ed.), *Análise crítica do discurso*. Lisboa: Caminho, 169-222.
- VAN ZANTEN, Agnès (dir.) (2000). *L'école. L'état des savoirs*. Paris: Éditions La Découverte.
- VEDEL, Thierry (1995). Medias et violence: une relation introuvable? *Les cahiers de la sécurité intérieure. Médias et violence*. Paris: IHESI, 9-20.
- VEIGA, Feliciano Henriques (1995). *Transgressão e auto-conceito dos jovens na escola*. Fim do Século.
- _____ (1999). *Indisciplina e violência na escola: práticas comunicacionais para professores e pais*. Coimbra: Livraria Almedina.
- VETTENBURG, Nicole (2000). Violência nas escolas: uma abordagem centrada na prevenção. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano XXXIV, nos. 1, 2, 3, 223-247 (tradução e adaptação de Maria das Dores Formosinho Sanches, Maria da Conceição Taborda Simões e António Castro Fonseca).

- _____ (1999). Violence in schools, Awareness-raising, prevention, penalties (General report). *Violence in schools, Awareness-raising, prevention, penalties*. Symposium in Brussels from 26 to 26/12/1998. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- VIEGAS, José Manuel Leite & COSTA, António Firmino da (1998). *PORTUGAL QUE MODERNIDADE?* Oeiras: Celta Editora.
- VIEGAS, J. ; DIAS, E. (2000). *Cidadania, Integração e Globalização*. Lisboa: Edições Celta.
- VIEIRA, Maria Manuel (2005). Escola e modernidades. *Análise Social*, vol. XL (176), 695-714.
- VIENNE, Philippe (2003). *Comprendre les violences à l'école*. Bruxelles : de Boeck.
- VILÃO, José (coord.) (2004). *Sistema Educativo Português. Situação e Tendências 1990-2000*. GIAS, ME.
- VILAS-BOAS, M A. (1999). *Contributo para o estudo da influência familiar no aproveitamento escolar*.
- O caso de minorias étnicas imigrantes em Portugal*. Tese de doutoramento. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (Texto policopiado).
- WALGRAVE, Lode (1989). *Youth and violence: an exploration*. Leuven: Onderzoeksgroep jeugdcriminologie.
- _____ (1990). Preface. In CAUTER, F. de (1990). *Methodology of preventive project-based action*. Leuven: Aco.
- _____ (1992). *Délinquance systématisée des jeunes et vulnérabilité sociétale. Essai de constructions d'une théorie intégrative*. Paris : Méridiens Klincksieck.
- WALKER, Jamie (1990). *Violence et résolution des conflits à l'école. Une étude de l'enseignement des aptitudes à résoudre les problèmes interpersonnels dans les écoles primaires et secondaires en Europe*. Belgique : Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe de Strasbourg, Conseil Quaker pour les affaires européennes,
- WARDHAUGH, Ronald (2002). *An introduction to Sociolinguistics*. London: Blackwell Publishers.
- WATKINS, C. ; WAGNER, P. (1987, 1988). *School Discipline. A whole-school practical approach*. Oxford: Basil Blackwell.
- WEBER, A. (1982a). Savoirs sociaux et savoirs scolaires. *Pratiques* n° 36.
- _____ (1982b). A propos de la pédagogie de projet. *Education Permanente* n° 66.
- _____ (1971). *Économie et société*. Plon.
- WEBER, R. (1990). Europa multicultural: sistemas de valores y normas éticas. In *Educadores*. N. ° 160, 593-603.
- WIEVIORKA, M. (Dir.) (1999). *Violence en France*. Paris: Seuil.
- WIEVIORKA, M. (1999). *Violence à l'école, l'épreuve des faits*. Paris: Seuil.
- _____ (2004). *La violence*. Paris: Balland.

- WILKERSON, D. A. (1964). Bibliography on the Education of Socially Disadvantaged Children and Youth. *The Journal of Negro Education*, Washington, D.C., 33 (3), 358-366.
- WITHNEY, I; SMITH, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of *bullying* in junior/middle and secondary schools. *Review of Educational Research*, vol. 35, Nº 1, 3- 25.
- WITHNEY, I. *et al.* (1994, 1988). *Bullying* and the children with special educational needs. In SMITH, P. K. ; SHARP, S. (Eds.). *School Bullying. Insights and Perspectives*. London: Routledge, 213-240.
- WODAK, Ruth (ed.) (1997). *Gender and discourse*. London: Sage Publications.
- WOLF, M. (1985,1987). *La investigación de la comunicación de masas. Críticas y perspectivas*. Barcelona: Paidós.
- WOLTON, Dominique (1995). As contradições do espaço público mediatizado. *Revista de Comunicação e Linguagens*, nº 21/22 (Comunicação e Política). Lisboa: Edições Cosmos.
- WRIGHT, C. R. (1975). *Mass Communications: A Sociological Approach*. New York: Random House.
- XIBERRAS, Martine (1993). *As teorias da exclusão. Para uma construção do imaginário do desvio*. Epistemologia e Sociedade. Lisboa: Instituto Piaget.
- YOUNG, K. *et al.* (1967). *La opinión pública y la propaganda*. Buenos Aires: Paidós.
- ZABALZA, M. (1994). *Diários de aula – contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*, Porto: Porto Editora.
- ZWIER, G. ; VAUGHAN, G. M. (1984). Three ideological orientations in school vandalism. *Review of Educational Research*, 54, nº 2, 263-292.

OUTRAS REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 22, 23 e 24 de Novembro (2001). *Actas do XI Colóquio Violência e Indisciplina na Escola*. Secção Portuguesa da AFIRSE/ AIPELF, Lisboa, FPCE/UL.
- _____ (1998). *Valores, Educação e Sociedade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- _____ (Outubro de 2002). *Revista Media & Jornalismo*, nº 1. Coimbra: Edições Minerva.
- _____ (2003). *Revista Media & Jornalismo*, nº 2. Coimbra: Edições Minerva.
- _____ (2003). *Actas do II Congreso Internacional Comunicación y Realidad «Violencias y medios de comunicación: recursos y discursos»*, 9 e 10 de Maio, Faculdade de Ciências da Comunicação Blanquerna-Universitat Ramon Llull, Barcelona.
- _____ (Dezembro 2003). *Revista de comunicação e linguagens*. (Ficções), Org. Paulo Filipe Monteiro, nº 32, Relógio D'Água Editores, Sta. Maria da Feira.

Dicionário Francês, Robert.

Dictionnaire historique de la langue française.

Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea. Academia das Ciências de Lisboa, Verbo.

Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura.

_____. (1995). *Les cahiers de la sécurité intérieure. Médias et violence*, nº 20 – 2º trimestre. Paris: IHESI.

_____. (1998). *Revue française de pédagogie* (1998), La violence à l'école : approches européennes, nº 123.

Webster's Deluxe Unabridged Dictionnaire.

Fontes

1. Não oficiais

(1998-2002). Recortes de jornais (base de dados do Centro de Documentação do Ministério da Administração Interna; Centro de Documentação do *Público* e Centro de Documentação do *Diário de Notícias*).

(1998-2002). *Correio da Manhã*, *Diário de Notícias*, *Jornal de Notícias* e *Público*. Hemeroteca da Câmara Municipal de Lisboa.

2. Oficiais

2001 - *Avaliação Integrada das Escolas. Relatório Nacional. Ano lectivo 1999/2000*. Inspeção-Geral da Educação.

2002 - *Avaliação Integrada das Escolas. Relatório Nacional. Ano lectivo 2000/2001*. Inspeção-Geral da Educação.

Estatísticas da Educação de 1991/92 a 2003/04. Ministério da Educação (DEPGEF/DAPP/GIASE).

Estatísticas da Educação de 2004/2005 (DEPGEF/DAPP/GIASE).

Recenseamento Escolar 2005/06. Ministério da Educação (GIASE).

Dados Globais de Referência. Mudar para agilizar. Inovar para qualificar (GIASE).

Legislação

1. Leis e Decretos-Lei

Lei nº 46/86 de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Lei nº 18/96 de 20 de Junho (Lei Orgânica da IGE).

Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio (Autonomia, Administração e Gestão das Escolas).

Decreto-Lei nº 290/98 de 17 de Setembro (Lei Orgânica do INAFOP).

Decreto-Lei n.º 270/1998 (Estatuto do Aluno do Ensino não Superior).

Decreto-Lei n.º 194/99 de 7 de Junho (Sistema de Acreditação da Formação Inicial de Professores).

Decreto-Lei n.º 542/99 de 13 de Dezembro (Lei Orgânica do GAVE)

Decreto-Lei n.º 6/2001, 18 de Janeiro.

Decreto-Lei n.º 30/2002 de 20 de Dezembro (Estatuto do Aluno do Ensino Básico e Secundário).

Decreto-Lei n.º 3/2008 18 de Janeiro (1ª alteração à Lei n.º 30/2002 de 20 de Dezembro que aprova o Estatuto do Aluno do Ensino Básico e Secundário).

2. Despachos

Despacho Normativo n.º 98-A/92 de 20 de Junho (Sistema de Avaliação dos Alunos do Ensino Básico).

Despacho N.º 9590/99 (2ª série).

Despacho N.º 25 650/2006. Diário da República, 2ª série - N.º 242 - 19 de Dezembro de 2006 (Regulamento do Programa Escola Segura).

Sites nacionais e internacionais sobre educação e violência escolar

Observatório internacional de violência escolar (e *Journal international sur la violence et l'école*): www.ijvs.org

Observatório europeu da violência na escola: www.obsviolence.com

Observatório canadiano para a prevenção da violência na escola:

www.preventionviolence.ca

UK Observatório para a promoção da não-violência nas escolas: www.UKobsevatory.co

Journal of School Violence (EUA) <http://geneslight.com/JSV.html>

www.colorado.edu/cspv/blueprints

www.surgeongeneral.gov/library/youthviolence

www.indiana.edu

www.ojjdp.ncjrs.org

www.prevetion.psu.edu

www.observatoire-international-de-la-violence-educative.org

Center for Effective Discipline: <http://www.stophitting.com/>

<http://www.druglibrary.org/schaffer/library/D.A.R.E.menu.htm>

<http://coopext.cahe.wsu.edu/~sherfey/issue4c.htm>

PATHS www.prevention.psu.edu

APÊNDICES

APÊNDICES

APÊNDICE I: CATEGORIAS DE ANÁLISE DE CONTEÚDO

I – CATEGORIAS GERAIS DE IDENTIFICAÇÃO DAS PEÇAS JORNALÍSTICAS

JORNAL

- 1- Público
- 2- Diário de Notícias
- 3- Correio da Manhã
- 4- Jornal de Notícias

DIAS

01
02
03
04
05
06
07
08
09
10
11
12
13
13
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31

MESES

- 1- Janeiro
- 2- Fevereiro
- 3- Março
- 4- Abril
- 5- Maio
- 6- Junho
- 7- Julho
- 8- Agosto
- 9- Setembro
- 10- Outubro
- 11- Novembro
- 12- Dezembro

ANOS

APÊNDICE II: DADOS ESTATÍSTICOS

Anos		1998	1999	2000	2001	2002	Total
Público	Sem primeira página	8,00	18,00	45,00	52,00	35,00	158,00
	Manchete	0,00	3,00	4,00	0,00	3,00	10,00
	Chamada	0,00	1,00	1,00	10,00	11,00	23,00
	Total	8,00	22,00	50,00	62,00	49,00	191,00
	% Jornal	4,19	11,52	26,18	32,46	25,65	100,00
	% Ano	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
	% Total	4,19	11,52	26,18	32,46	25,65	100,00
Diário de Notícias	Sem primeira página	22,00	29,00	49,00	52,00	13,00	165,00
	Manchete	0,00	6,00	1,00	5,00	8,00	20,00
	Chamada	4,00	7,00	3,00	4,00	9,00	27,00
	Total	26,00	42,00	53,00	61,00	30,00	212,00
	% Jornal	12,26	19,81	25,00	28,77	14,15	100,00
	% Ano	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
	% Total	12,26	19,81	25,00	28,77	14,15	100,00
Correio da Manhã	Sem primeira página	22,00	12,00	54,00	39,00	48,00	175,00
	Manchete	3,00	2,00	11,00	4,00	9,00	29,00
	Chamada	0,00	2,00	3,00	1,00	3,00	9,00
	Total	25,00	16,00	68,00	44,00	60,00	213,00
	% Jornal	11,74	7,51	31,92	20,66	28,17	100,00
	% Ano	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
	% Total	11,74	7,51	31,92	20,66	28,17	100,00
Jornal de Notícias	Sem primeira página	15,00	35,00	33,00	30,00	33,00	146,00
	Manchete	0,00	0,00	5,00	0,00	5,00	10,00
	Chamada	0,00	0,00	2,00	0,00	3,00	5,00
	Total	15,00	35,00	40,00	30,00	41,00	161,00
	% Jornal	9,32	21,74	24,84	18,63	25,47	100,00
	% Ano	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Meses		Jane	Feve	Març o	Abril	Mai o	Junh o	Julho	Agosto	Sete	Outu	Nove	Deze	Total
Público	1998	2,00	0,00	4,00	1,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,00	0,00	8,00
		25,00	0,00	50,00	12,50	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	12,50	0,00	100,00
		5,26	0,00	11,43	6,67	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	10,00	0,00	4,19
		1,05	0,00	2,09	0,52	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,52	0,00	4,19
	1999	0,00	3,00	3,00	3,00	5,00	0,00	0,00	2,00	1,00	3,00	0,00	2,00	22,00
		0,00	13,64	13,64	13,64	22,73	0,00	0,00	9,09	4,55	13,64	0,00	9,09	100,00
		0,00	12,50	8,57	20,00	25,00	0,00	0,00	50,00	14,29	50,00	0,00	16,67	11,52
		0,00	1,57	1,57	1,57	2,62	0,00	0,00	1,05	0,52	1,57	0,00	1,05	11,52
	2000	6,00	3,00	14,00	4,00	3,00	3,00	9,00	0,00	0,00	0,00	2,00	6,00	50,00
		12,00	6,00	28,00	8,00	6,00	6,00	18,00	0,00	0,00	0,00	4,00	12,00	100,00
		15,79	12,50	40,00	26,67	15,00	27,27	100,00	0,00	0,00	0,00	20,00	50,00	26,18
		3,14	1,57	7,33	2,09	1,57	1,57	4,71	0,00	0,00	0,00	1,05	3,14	26,18
	2001	22,00	11,00	7,00	3,00	2,00	0,00	0,00	2,00	4,00	2,00	7,00	2,00	62,00
		35,48	17,74	11,29	4,84	3,23	0,00	0,00	3,23	6,45	3,23	11,29	3,23	100,00
		57,89	45,83	20,00	20,00	10,00	0,00	0,00	50,00	57,14	33,33	70,00	16,67	32,46
		11,52	5,76	3,66	1,57	1,05	0,00	0,00	1,05	2,09	1,05	3,66	1,05	32,46
	2002	8,00	7,00	7,00	4,00	10,00	8,00	0,00	0,00	2,00	1,00	0,00	2,00	49,00
		16,33	14,29	14,29	8,16	20,41	16,33	0,00	0,00	4,08	2,04	0,00	4,08	100,00
		21,05	29,17	20,00	26,67	50,00	72,73	0,00	0,00	28,57	16,67	0,00	16,67	25,65
		4,19	3,66	3,66	2,09	5,24	4,19	0,00	0,00	1,05	0,52	0,00	1,05	25,65

Total		38,00	24,00	35,00	15,00	20,00	11,00	9,00	4,00	7,00	6,00	10,00	12,00	191,00
		19,90	12,57	18,32	7,85	10,47	5,76	4,71	2,09	3,66	3,14	5,24	6,28	100,00
		100,00	100,00		100,00	100,00	100,00	100,00		100,00	100,00			
		19,90	12,57	18,32	7,85	10,47	5,76	4,71	2,09	3,66	3,14	5,24	6,28	100,00
Diário De Notícias	1998	8,00	2,00	4,00	4,00	0,00	0,00	1,00	2,00	1,00	2,00	1,00	1,00	26,00
		30,77	7,69	15,38	15,38	0,00	0,00	3,85	7,69	3,85	7,69	3,85	3,85	100,00
		23,53	7,69	15,38	12,12	0,00	0,00	20,00	33,33	9,09	20,00	8,33	12,50	12,26
		3,77	0,94	1,89	1,89	0,00	0,00	0,47	0,94	0,47	0,94	0,47	0,47	12,26
	1999	0,00	7,00	1,00	12,00	9,00	5,00	0,00	3,00	2,00	1,00	2,00	0,00	42,00
		0,00	16,67	2,38	28,57	21,43	11,90	0,00	7,14	4,76	2,38	4,76	0,00	100,00
		0,00	26,92	3,85	36,36	42,86	25,00	0,00	50,00	18,18	10,00	16,67	0,00	19,81
		0,00	3,30	0,47	5,66	4,25	2,36	0,00	1,42	0,94	0,47	0,94	0,00	19,81
	2000	8,00	0,00	5,00	7,00	6,00	6,00	3,00	1,00	3,00	2,00	6,00	6,00	53,00
		15,09	0,00	9,43	13,21	11,32	11,32	5,66	1,89	5,66	3,77	11,32	11,32	100,00
		23,53	0,00	19,23	21,21	28,57	30,00	60,00	16,67	27,27	20,00	50,00	75,00	25,00
		3,77	0,00	2,36	3,30	2,83	2,83	1,42	0,47	1,42	0,94	2,83	2,83	25,00
	2001	16,00	10,00	16,00	9,00	0,00	5,00	0,00	0,00	2,00	1,00	1,00	1,00	61,00
		26,23	16,39	26,23	14,75	0,00	8,20	0,00	0,00	3,28	1,64	1,64	1,64	100,00
		47,06	38,46	61,54	27,27	0,00	25,00	0,00	0,00	18,18	10,00	8,33	12,50	28,77
		7,55	4,72	7,55	4,25	0,00	2,36	0,00	0,00	0,94	0,47	0,47	0,47	28,77
	2002	2,00	7,00	0,00	1,00	6,00	4,00	1,00	0,00	3,00	4,00	2,00	0,00	30,00
		6,67	23,33	0,00	3,33	20,00	13,33	3,33	0,00	10,00	13,33	6,67	0,00	100,00
		5,88	26,92	0,00	3,03	28,57	20,00	20,00	0,00	27,27	40,00	16,67	0,00	14,15
		0,94	3,30	0,00	0,47	2,83	1,89	0,47	0,00	1,42	1,89	0,94	0,00	14,15
Total		34,00	26,00	26,00	33,00	21,00	20,00	5,00	6,00	11,00	10,00	12,00	8,00	212,00
		16,04	12,26	12,26	15,57	9,91	9,43	2,36	2,83	5,19	4,72	5,66	3,77	100,00
		100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
		16,04	12,26	12,26	15,57	9,91	9,43	2,36	2,83	5,19	4,72	5,66	3,77	100,00
Correio da Manhã	1998	4,00	4,00	2,00	0,00	0,00	0,00	0,00	2,00	4,00	0,00	5,00	4,00	25,00
		16,00	16,00	8,00	0,00	0,00	0,00	0,00	8,00	16,00	0,00	20,00	16,00	100,00
		13,33	12,50	11,11	0,00	0,00	0,00	0,00	18,18	80,00	0,00	25,00	17,39	11,74
		1,88	1,88	0,94	0,00	0,00	0,00	0,00	0,94	1,88	0,00	2,35	1,88	11,74
	1999	1,00	0,00	0,00	0,00	0,00	4,00	2,00	0,00	0,00	0,00	0,00	9,00	16,00
		6,25	0,00	0,00	0,00	0,00	25,00	12,50	0,00	0,00	0,00	0,00	56,25	100,00
		3,33	0,00	0,00	0,00	0,00	22,22	66,67	0,00	0,00	0,00	0,00	39,13	7,51
		0,47	0,00	0,00	0,00	0,00	1,88	0,94	0,00	0,00	0,00	0,00	4,23	7,51
	2000	9,00	10,00	6,00	5,00	2,00	8,00	1,00	7,00	0,00	5,00	9,00	6,00	68,00
		13,24	14,71	8,82	7,35	2,94	11,76	1,47	10,29	0,00	7,35	13,24	8,82	100,00
		30,00	31,25	33,33	18,52	15,38	44,44	33,33	63,64	0,00	38,46	45,00	26,09	31,92
		4,23	4,69	2,82	2,35	0,94	3,76	0,47	3,29	0,00	2,35	4,23	2,82	31,92
	2001	7,00	10,00	6,00	4,00	7,00	0,00	0,00	2,00	1,00	3,00	3,00	1,00	44,00
		15,91	22,73	13,64	9,09	15,91	0,00	0,00	4,55	2,27	6,82	6,82	2,27	100,00
		23,33	31,25	33,33	14,81	53,85	0,00	0,00	18,18	20,00	23,08	15,00	4,35	20,66
		3,29	4,69	2,82	1,88	3,29	0,00	0,00	0,94	0,47	1,41	1,41	0,47	20,66
	2002	9,00	8,00	4,00	18,00	4,00	6,00	0,00	0,00	0,00	5,00	3,00	3,00	60,00
		15,00	13,33	6,67	30,00	6,67	10,00	0,00	0,00	0,00	8,33	5,00	5,00	100,00
		30,00	25,00	22,22	66,67	30,77	33,33	0,00	0,00	0,00	38,46	15,00	13,04	28,17
		4,23	3,76	1,88	8,45	1,88	2,82	0,00	0,00	0,00	2,35	1,41	1,41	28,17

Total		30,00	32,00	18,00	27,00	13,00	18,00	3,00	11,00	5,00	13,00	20,00	23,00	213,00
		14,08	15,02	8,45	12,68	6,10	8,45	1,41	5,16	2,35	6,10	9,39	10,80	100,00
		100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
		14,08	15,02	8,45	12,68	6,10	8,45	1,41	5,16	2,35	6,10	9,39	10,80	100,00
Jornal De Noticias	1998	1,00	1,00	0,00	4,00	0,00	0,00	0,00	0,00	2,00	2,00	3,00	2,00	15,00
		6,67	6,67	0,00	26,67	0,00	0,00	0,00	0,00	13,33	13,33	20,00	13,33	100,00
		6,25	4,35	0,00	16,67	0,00	0,00	0,00	0,00	28,57	15,38	15,79	12,50	9,32
		0,62	0,62	0,00	2,48	0,00	0,00	0,00	0,00	1,24	1,24	1,86	1,24	9,32
	1999	1,00	4,00	3,00	9,00	4,00	1,00	0,00	0,00	0,00	5,00	3,00	5,00	35,00
		2,86	11,43	8,57	25,71	11,43	2,86	0,00	0,00	0,00	14,29	8,57	14,29	100,00
		6,25	17,39	23,08	37,50	28,57	10,00	0,00	0,00	0,00	38,46	15,79	31,25	21,74
		0,62	2,48	1,86	5,59	2,48	0,62	0,00	0,00	0,00	3,11	1,86	3,11	21,74
	2000	5,00	5,00	6,00	2,00	2,00	2,00	0,00	4,00	2,00	1,00	3,00	8,00	40,00
		12,50	12,50	15,00	5,00	5,00	5,00	0,00	10,00	5,00	2,50	7,50	20,00	100,00
		31,25	21,74	46,15	8,33	14,29	20,00	0,00	100,00	28,57	7,69	15,79	50,00	24,84
		3,11	3,11	3,73	1,24	1,24	1,24	0,00	2,48	1,24	0,62	1,86	4,97	24,84
	2001	6,00	7,00	3,00	3,00	2,00	1,00	0,00	0,00	1,00	0,00	7,00	0,00	30,00
		20,00	23,33	10,00	10,00	6,67	3,33	0,00	0,00	3,33	0,00	23,33	0,00	100,00
		37,50	30,43	23,08	12,50	14,29	10,00	0,00	0,00	14,29	0,00	36,84	0,00	18,63
		3,73	4,35	1,86	1,86	1,24	0,62	0,00	0,00	0,62	0,00	4,35	0,00	18,63
	2002	3,00	6,00	1,00	6,00	6,00	6,00	2,00	0,00	2,00	5,00	3,00	1,00	41,00
		7,32	14,63	2,44	14,63	14,63	14,63	4,88	0,00	4,88	12,20	7,32	2,44	100,00
		18,75	26,09	7,69	25,00	42,86	60,00	100,00	0,00	28,57	38,46	15,79	6,25	25,47
		1,86	3,73	0,62	3,73	3,73	3,73	1,24	0,00	1,24	3,11	1,86	0,62	25,47
Total		16,00	23,00	13,00	24,00	14,00	10,00	2,00	4,00	7,00	13,00	19,00	16,00	161,00
		9,94	14,29	8,07	14,91	8,70	6,21	1,24	2,48	4,35	8,07	11,80	9,94	100,00
		100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
		9,94	14,29	8,07	14,91	8,70	6,21	1,24	2,48	4,35	8,07	11,80	9,94	100,00

Vozes		1998	1999	2000	2001	2002	Total
Público	Com vozes incluídas	8,00	21,00	45,00	52,00	45,00	171,00
	Sem vozes incluídas	0,00	1,00	5,00	10,00	4,00	20,00
	Total	8,00	22,00	50,00	62,00	49,00	191,00
	% Fontes Vozes	4,19	11,52	26,18	32,46	25,65	100,00
	% Ano	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
	% Total	4,19	11,52	26,18	32,46	25,65	100,00
Diário De Notícias	Com vozes incluídas	24,00	38,00	51,00	58,00	23,00	194,00
	Sem vozes incluídas	2,00	4,00	2,00	3,00	7,00	18,00
	Total	26,00	42,00	53,00	61,00	30,00	212,00
	% Fontes Vozes	12,26	19,81	25,00	28,77	14,15	100,00
	% Ano	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
	% Total	12,26	19,81	25,00	28,77	14,15	100,00
Correio Da Manhã	Com vozes incluídas	20,00	12,00	62,00	40,00	55,00	189,00
	Sem vozes incluídas	5,00	4,00	6,00	4,00	5,00	24,00
	Total	25,00	16,00	68,00	44,00	60,00	213,00
	% Fontes Vozes	11,74	7,51	31,92	20,66	28,17	100,00
	% Ano	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
	% Total	11,74	7,51	31,92	20,66	28,17	100,00

Jornal De Notícias	Com vozes incluídas	14,00	28,00	38,00	25,00	35,00	140,00
	Sem vozes incluídas	1,00	7,00	2,00	5,00	6,00	21,00
	Total	15,00	35,00	40,00	30,00	41,00	161,00
	% Fontes Vozes	9,32	21,74	24,84	18,63	25,47	100,00
	% Ano	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
	% Total	9,32	21,74	24,84	18,63	25,47	100,00

Conexão		1998	1999	2000	2001	2002	Total
Público	Relação explícita	1,00	8,00	9,00	25,00	12,00	55,00
	Relação implícita	1,00	3,00	18,00	14,00	6,00	42,00
	Sem relação	6,00	11,00	23,00	23,00	31,00	94,00
	Total	8,00	22,00	50,00	62,00	49,00	191,00
	% Destaque no tempo	4,19	11,52	26,18	32,46	25,65	100,00
	% Ano	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
	% Total	4,19	11,52	26,18	32,46	25,65	100,00
Diário De Notícias	Relação explícita	1,00	14,00	6,00	4,00	2,00	27,00
	Relação implícita	0,00	9,00	6,00	10,00	8,00	33,00
	Sem relação	25,00	19,00	41,00	47,00	20,00	152,00
	Total	26,00	42,00	53,00	61,00	30,00	212,00
	% Destaque tempo	12,26	19,81	25,00	28,77	14,15	100,00
	% Ano	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
	% Total	12,26	19,81	25,00	28,77	14,15	100,00
Correio Da Manhã	Relação explícita	3,00	1,00	9,00	1,00	2,00	16,00
	Relação implícita	0,00	1,00	16,00	2,00	5,00	24,00
	Sem relação	22,00	14,00	43,00	41,00	53,00	173,00
	Total	25,00	16,00	68,00	44,00	60,00	213,00
	% Destaque no tempo	11,74	7,51	31,92	20,66	28,17	100,00
	% Ano	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
	% Total	11,74	7,51	31,92	20,66	28,17	100,00
Jornal De Notícias	Relação explícita	0,00	5,00	4,00	2,00	9,00	20,00
	Relação implícita	0,00	5,00	11,00	7,00	8,00	31,00
	Sem relação	15,00	25,00	25,00	21,00	24,00	110,00
	Total	15,00	35,00	40,00	30,00	41,00	161,00
	Total % Destaque no tempo	9,32	21,74	24,84	18,63	25,47	100,00

Temas			1998	1999	2000	2001	2002	Total
Público	Tema violência-escola	Total	1,00	5,00	23,00	31,00	28,00	88,00
		% Conexão tema	1,14	5,68	26,14	35,23	31,82	100,00
		% Ano	12,50	22,73	46,00	50,00	57,14	46,07
		% Total	0,52	2,62	12,04	16,23	14,66	46,07
	Violência e educação em geral	Total	4,00	11,00	21,00	15,00	12,00	63,00
		% Conexão tema	6,35	17,46	33,33	23,81	19,05	100,00
		% Ano	50,00	50,00	42,00	24,19	24,49	32,98
		% Total	2,09	5,76	10,99	7,85	6,28	32,98
	Sem conexão	Total	3,00	6,00	6,00	16,00	9,00	40,00
		% Conexão tema	7,50	15,00	15,00	40,00	22,50	100,00
		% Ano	37,50	27,27	12,00	25,81	18,37	20,94
		% Total	1,57	3,14	3,14	8,38	4,71	20,94
Total		Total	8,00	22,00	50,00	62,00	49,00	191,00
		% Conexão tema	4,19	11,52	26,18	32,46	25,65	100,00
		% Ano	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
		% Total	4,19	11,52	26,18	32,46	25,65	100,00

Diário de Notícias	Tema violência-escola	Total	2,00	18,00	3,00	24,00	10,00	57,00
		% Conexão tema	3,51	31,58	5,26	42,11	17,54	100,00
		% Ano	7,69	42,86	5,66	39,34	33,33	26,89
		% Total	0,94	8,49	1,42	11,32	4,72	26,89
	Violência e educação em geral	Total	20,00	11,00	35,00	26,00	14,00	106,00
		% Conexão tema	18,87	10,38	33,02	24,53	13,21	100,00
		% Ano	76,92	26,19	66,04	42,62	46,67	50,00
		% Total	9,43	5,19	16,51	12,26	6,60	50,00
	Sem conexão	Total	4,00	13,00	15,00	11,00	6,00	49,00
		% Conexão tema	8,16	26,53	30,61	22,45	12,24	100,00
		% Ano	15,38	30,95	28,30	18,03	20,00	23,11
		% Total	1,89	6,13	7,08	5,19	2,83	23,11
Total		Total	26,00	42,00	53,00	61,00	30,00	212,00
		% Conexão tema	12,26	19,81	25,00	28,77	14,15	100,00
		% Ano	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
		% Total	12,26	19,81	25,00	28,77	14,15	100,00
Correio da Manhã	Tema violência-escola	Total	0,00	0,00	17,00	0,00	27,00	44,00
		% Conexão tema	0,00	0,00	38,64	0,00	61,36	100,00
		% Ano	0,00	0,00	25,00	0,00	45,00	20,66
		% Total	0,00	0,00	7,98	0,00	12,68	20,66
	Violência e educação em geral		12,00	4,00	30,00	11,00	13,00	70,00
		% Conexão tema	17,14	5,71	42,86	15,71	18,57	100,00
		% Ano	48,00	25,00	44,12	25,00	21,67	32,86
		% Total	5,63	1,88	14,08	5,16	6,10	32,86
	Sem conexão	Total	13,00	12,00	21,00	33,00	20,00	99,00
		% Conexão tema	13,13	12,12	21,21	33,33	20,20	100,00
		% Ano	52,00	75,00	30,88	75,00	33,33	46,48
		% Total	6,10	5,63	9,86	15,49	9,39	46,48
Total		Total	25,00	16,00	68,00	44,00	60,00	213,00
		% Conexão tema	11,74	7,51	31,92	20,66	28,17	100,00
		% Ano	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
		% Total	11,74	7,51	31,92	20,66	28,17	100,00
Jornal de Notícias	Tema violência-escola	Total	0,00	0,00	9,00	5,00	4,00	18,00
		% Conexão tema	0,00	0,00	50,00	27,78	22,22	100,00
		% Ano	0,00	0,00	22,50	16,67	9,76	11,18
		% Total	0,00	0,00	5,59	3,11	2,48	11,18
	Violência e educação em geral	Total	4,00	11,00	13,00	17,00	19,00	64,00
		% Conexão tema	6,25	17,19	20,31	26,56	29,69	100,00
		% Ano	26,67	31,43	32,50	56,67	46,34	39,75
		% Total	2,48	6,83	8,07	10,56	11,80	39,75
	Sem conexão	Total	11,00	24,00	18,00	8,00	18,00	79,00
		% Conexão tema	13,92	30,38	22,78	10,13	22,78	100,00
		% Ano	73,33	68,57	45,00	26,67	43,90	49,07
		% Total	6,83	14,91	11,18	4,97	11,18	49,07
Total		Total	15,00	35,00	40,00	30,00	41,00	161,00
		Total % Conexão tema	9,32	21,74	24,84	18,63	25,47	100,00

Tipos de violência		1998	1999	2000	2001	2002	Total
Sem tipologia		52	55	102	130	106	445
	% Tipo Violência	11,6853 9	12,3595 5	22,9213 5	29,2134 8	23,8202 2	100
	% Ano	70,2702 7	47,8260 9	48,3412 3	65,9898 5	58,8888 9	57,27156
	% Total	6,69240	7,07850	13,1274	16,7310	13,6422	57,27156

		7	7	1	2	1	
Violência física		3	8	34	13	26	84
	% Tipo Violência	3,57142 9	9,52381	40,4761 9	15,4761 9	30,9523 8	100
	% Violência Ano	4,05405 4	6,95652 2	16,1137 4	6,59898 5	14,4444 4	10,81081
	% Total	0,3861	1,02960 1	4,37580 4	1,67310 2	3,34620 3	10,81081
Violência psicológica		1	1	1	3	2	8
	% Tipo Violência	12,5	12,5	12,5	37,5	25	100
	% Violência Ano	1,35135 1	0,86956 5	0,47393 4	1,52284 3	1,11111 1	1,029601
	% Total	0,1287	0,1287	0,1287	0,3861	0,2574	1,029601
Vários tipos		11	10	30	21	14	86
	% Tipo Violência	12,7907	11,6279 1	34,8837 2	24,4186	16,2790 7	100
	% Violência Ano	14,8648 6	8,69565 2	14,2180 1	10,6599	7,77777 8	11,06821
	% Total	1,41570 1	1,28700 1	3,86100 4	2,70270 3	1,80180 2	11,06821
Violência física e verbal		1	7	21	12	8	49
	% Tipo Violência	2,04081 6	14,2857 1	42,8571 4	24,4898	16,3265 3	100
	% Violência Ano	1,35135 1	6,08695 7	9,95260 7	6,09137 1	4,44444 4	6,306306
	% Total	0,1287	0,90090 1	2,70270 3	1,54440 2	1,02960 1	6,306306
Sequestro/reféns		0	0	3	0	2	5
	% Tipo Violência	0	0	60	0	40	100
	% Violência Ano	0	0	1,42180 1	0	1,11111 1	0,643501
	% Total	0	0	0,3861	0	0,2574	0,643501
Assassinio/morte		1	10	2	5	9	27
	% Tipo Violência	3,70370 4	37,0370 4	7,40740 7	18,5185 2	33,3333 3	100
	% Violência Ano	1,35135 1	8,69565 2	0,94786 7	2,53807 1	5	3,474903
	% Total	0,1287	1,28700 1	0,2574	0,64350 1	1,15830 1	3,474903
Tiros/esfaqueamento/armas/bombas		4	24	18	13	13	72
	% Tipo Violência	5,55555 6	33,3333 3	25	18,0555 6	18,0555 6	100
	% Violência Ano	5,40540 5	20,8695 7	8,53080 6	6,59898 5	7,22222 2	9,266409
	% Total	0,51480 1	3,08880 3	2,31660 2	1,67310 2	1,67310 2	9,266409
Violência e media		1	0	0	0	0	1
	% Tipo Violência	100	0	0	0	0	100
	% Violência Ano	1,35135 1	0	0	0	0	0,1287
	% Total	0,1287	0	0	0	0	0,1287
Total		74	115	211	197	180	777
	% Tipo Violência	9,52381	14,8005 1	27,1557 3	25,3539 3	23,1660 2	100
	% Violência Ano	100	100	100	100	100	100
	% Total	9,52381	14,8005 1	27,1557 3	25,3539 3	23,1660 2	100

		Sem imagem	Com imagem e legenda	Imagem sem legenda	Total
--	--	------------	-------------------------	--------------------	-------

<i>Público</i>	Total peças	116	65	10	191
	% Jornal	60,73298429	34,03141361	5,235602094	100
	% Imagem legenda	30,28720627	17,75956284	35,71428571	24,58172458
	% Total	14,92921493	8,365508366	1,287001287	24,58172458
<i>Diário de Notícias</i>	Total peças	100	111	1	212
	% Jornal	47,16981132	52,35849057	0,471698113	100
	% Imagem legenda	26,10966057	30,32786885	3,571428571	27,28442728
	% Total	12,87001287	14,28571429	0,128700129	27,28442728
<i>Correio da Manhã</i>	Total peças	95	107	11	213
	% Jornal	44,60093897	50,23474178	5,164319249	100
	% Imagem legenda	24,80417755	29,23497268	39,28571429	27,41312741
	% Total	12,22651223	13,77091377	1,415701416	27,41312741
<i>Jornal de Notícias</i>	Total peças	72	83	6	161
	% Jornal	44,72049689	51,55279503	3,726708075	100
	% Imagem legenda	18,79895561	22,67759563	21,42857143	20,72072072
	% Total	9,266409266	10,68211068	0,772200772	20,72072072
Total	Total peças	383	366	28	777
	% Jornal	49,29214929	47,1042471	3,603603604	100
	% Imagem legenda	100	100	100	100
	% Total	49,29214929	47,1042471	3,603603604	100

APÊNDICE III: A VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS EM PRIMEIRA PÁGINA

Diário de Notícias – 1998

Data	Títulos		Sumário
	Antetítulo	Título	
19 Janeiro 1998	SEMANA	Sampaio afirma que continua tudo muito mal na educação	O Presidente da República, Jorge Sampaio, iniciou ontem a semana dedicada à educação pré-escolar, básica e secundária com palavras muito críticas para a situação do sector, considerado desde o princípio uma das primeiras prioridades do Governo e que António Guterres chegou a classificar como a sua «paixão». Na sessão de apresentação, realizada no Palácio de Belém, na presença de diversos membros do Executivo, pais e professores, Jorge Sampaio afirmou que a «educação continua muito mal e que ninguém se pode dar por satisfeito», precisou o Presidente da República, «a nossa posição relativa na União Europeia não se alterará».
2 Março 1998		Crianças sem apoio familiar não distinguem bem do mal	

Correio da Manhã – 1998

Data	Títulos			Sumário
	Antetítulo	Título	Subtítulo	
29 Setembro 1998		COMBATE À VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS		(Manchete) • Cresce agressividade entre alunos mais jovens • Polícia reforça meios
3 Dezembro 1998		‘GANGS’ GANHAM FORÇA		(Manchete) ... enquanto a restante criminalidade diminui

Diário de Notícias – 1999

Data	Títulos	Sumário
-------------	----------------	----------------

24 Maio 1999	Antetítulo	Título	De repente, o Kosovo desapareceu dos noticiários. Precisamente 30 dias após o massacre de 12 alunos e um professor num liceu do Colorado, um jovem de 15 anos, abandonado pela namorada e com os resultados escolares em derrapagem, pegou numa espingarda e numa pistola e disparou sobre seis colegas da sua escola, na Geórgia. Multiplicam-se as ameaças de bombas nas escolas. Há relatos de jovens que dizem a amigos terem listas de colegas a abater ou que planeiam destruir a escola. É a loucura geral.
	TIROTEIOS	Jovens provocam paranóia total nos Estados Unidos	
27 Junho 1999	ESCOLAS	Disciplina coloca alunos na limpeza e na cozinha	Num estudo do Sindicato Nacional e Democrático dos Professores, a que o DN teve acesso, confirma-se que a maioria das escolas dos ensinos básico e secundário adoptou «medidas educativas especiais» para infracções leves, graves e muito graves. Aluno que «prevarique» pode cumprir medidas disciplinares, como prestar serviços em infantários e lares de terceira idade, ajudar nos refeitórios ou colaborar na limpeza.
14 Agosto 1999	TIROTEIOS	Pais americanos tiram filhos da escola com medo da violência	Os tiroteios nas escolas dos Estados Unidos e o aumento generalizado da violência estão a causar pânico em muitos pais, que decidem não arriscar e optam por ensinar os filhos em casa. A situação muda de estado para estado, mas nos números não deixam margem para dúvidas

Público – 1999

Data	Títulos		Imagem	Sumário
14 Fevereiro 1999	Antetítulo	Título	Foto cara de Maria José Rau	
	MARIA JOSÉ RAU EM ENTREVISTA	Os novos desafios da Inspeção-Geral de Educação		
22 Abril 1999	Jovens matam 15 colegas em liceu dos Estados Unidos	Seria possível em Portugal?	Imagem de dois pares de jovens a abraçarem-se. Uma das jovens que segura uma garrafa na mão está a chorar. Ao fundo da imagem vê-se uma viatura do que se infere um espaço exterior. Toda a informação escrita encontra-se sobreposta na imagem: os títulos no topo, a legenda ao fundo da imagem.	Massacre em directo, contado pelos próprios estudantes, por telemóvel. “Perfeitamente normais”, diagnostica uma psicóloga. Um em cada dez portugueses está armado. Os números das ameaças a professores e alunos entre nós.

Correio da Manhã – 1999

Data	Títulos		Imagem	Sumário
11 Junho 1999	Antetítulo	Título		(manchete)
		VIOLÊNCIA AMEAÇA ESCOLAS		
3 Dezembro 1999	Pavor em escola Secundária	Professor de Mirandela solta fúria à machadada		(chamada)
4 Dezembro 1999		Tribunal libertou professor violento	Dois indivíduos a saírem de um edifício. Um deles está a abotoar um sobretudo, deduz-se que seja o professor	(chamada) <ul style="list-style-type: none"> Machadadas em Mirandela foram por

				vingança
--	--	--	--	----------

Diário de Notícias – 2000

Data	Títulos			Imagem	Sumário
Antetítulo	Título	Subtítulo			
9 Janeiro 2000	EDUCAÇÃO	Pais ingleses adeptos de castigos físicos nas escolas			A maioria dos pais britânicos gostaria que os castigos corporais fossem reintroduzidos nas escolas, para contrariar a crescente tendência para a indisciplina, revela uma sondagem publicada no <i>Times Educational Supplement</i> . Cinquenta e um por cento dos pais inquiridos consideram que os castigos físicos são a única forma de resolver a indisciplina.
20 Maio 2000	ENTREVISTA	Luc Férry reconhece falta de autoridade na escola			Filósofo de renome, Luc Férry preside, desde 1993, ao Conselho Nacional de Programas do Ministério da Educação francês. Entrevistado pelo DN, afirma que há «uma falta de legitimidade, de autoridade, no sentido nobre do termo, do que é ensinado na escola». E acrescenta: «A cultura dos adultos deixou de ter uma legitimidade evidente para as crianças e os jovens»
1 Junho 2000	DRAMA	Crianças portuguesas reféns em escola do Luxemburgo			Um argelino fortemente armado entrou ontem à tarde numa creche de Wasserbillig, no Luxemburgo, e tomou como reféns 46 crianças entre os 4 e os 7 anos e dois educadores. À hora de fecho desta edição, o indivíduo mantinha ainda 23 sequestradas – metade dos quais são portuguesas e têm 4, 5 anos ou ainda menos, como revelou ao DN o secretário de Estado das Comunidades, José Lello. Três das crianças sofrem de epilepsia ou asma, mas terão recebido medicamentos.
2 Junho 2000	LUXEMBURGO	Sequestro acaba a tiro	Polícia atraiu tunisino para uma falsa entrevista à TV e atirador especial acabou com o drama de 25 crianças e três educadores	1 Foto	<ul style="list-style-type: none"> Operação começou quando tunisino recusou um carro que o devia levar sozinho ao aeroporto Ataque policial foi desencadeado às seis horas e vinte minutos da tarde de ontem Sequestrador foi atingido com dois tiros na cabeça e ficou em estado de coma Forças especiais do Luxemburgo, França e Alemanha participaram na operação

Público – 2000

Data	Títulos	Imagem	Sumário
------	---------	--------	---------

18 Maio 2000	Antetítulo	Título	Subtítulo		(chamada)
	Local: Olivais	Tiro em escola pode ir a tribunal			
29 Maio 2000		Isqueiros- navalha armam alunos e surpreendem polícias	Invulgar arma branca está à venda nas ruas do Porto por 500 escudos	Imagem de uma mão que segura um isqueiro aceso	(chamada)
2 Julho 2000	Reportagem nas zonas- problema	Viagem ao interior dos 'gangs' da Grande Lisboa		Imagem de um muro com desenhos pouco perceptíveis, podendo no entanto ler-se "BAD" em letras maiúsculas. Os rabiscos parecem imitar sangue a escorrer. No solo está reflectida a sombra de uma imagem masculina. A imagem transmite um sentido enigmático e obscuro, parecendo um subsolo. A imagem ocupa toda a área central da página, ocupando as outras rubricas, os dois extremos da página. Os títulos estão sobrepostos na parte superior dessa imagem. Daniel Rocha é o autor	

Correio da Manhã – 2000

Data	Títulos		Imagem	Sumário
20 Janeiro 2000	Antetítulo	Título	Três fotografias de polícias armados a prenderem criminosos	(Manchete)
		GOLPE NO CRIME		<ul style="list-style-type: none"> 'Gang' envolvido no assassinio do vigilante de escola do Barreiro apanhado em operação espectacular da GNR
27 Janeiro 2000		Alunos fecham escola na Parede		(chamada)
31 Janeiro 2000		CRIME AUMENTA NOS MENORES DE 16		(Manchete) <ul style="list-style-type: none"> Números do comando da GNR apontam para mais 25 por cento de casos de roubos e furtos. Necessidade de tomar medidas contra impunidade lembra decisão inglesa de prender a partir dos 12 anos.
4 Abril 2000		Crianças contra castigos na escola	Seis jovens, num espaço exterior, estão a levantar os braços exibindo os dedos em sinal de vitória	(chamada)

2 Outubro 2000	<ul style="list-style-type: none"> Criminalidade de nos estabelecimentos de ensino subiu 63% no último ano lectivo. Grupo de trabalho vai apresentar ao Governo medidas susceptíveis de tornar mais eficaz o programa 'Escola Segura' 	ATAQUE À VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS		(Manchete)
17 Novembro 2000		TERROR Á PORTA DAS ESCOLAS		Queixas à PSP e GNR referem perto de mil casos de furtos e roubos de Janeiro a Julho Na Venteira, Amadora, os estudantes já nem relógios podem usar (Manchete)
24 Novembro 2000	Insólito na Trafaria	Professores fazem greve contra violência de alunos		(chamada)

Jornal de Notícias – 2000

Data	Títulos		Imagem	Legenda/Sumário
	Título	Subtítulo		
2 Março 2000	Assaltada Escola Clara de Resende	Vigilante algemado e maltratado por indivíduos que destruíram instalações e roubaram equipamentos		(chamada) Vigilante algemado e maltratado por indivíduos que destruíram instalações e roubaram equipamentos
29 Novembro 2000	Violência na escola da Trafaria	Professores e funcionários queixam-se de agressões, verbais e físicas, dos alunos	Sete rapazes com mochilas às costas, encostados ao portão grande da escola, do lado exterior. Estão a espreitar para o interior da escola	(chamada) Professores e funcionários queixam-se de agressões, verbais e físicas, dos alunos.
4 Dezembro 2000	ESCOLAS de más virtudes			(Manchete) ➤ Criminalidade cresceu mais de 63% no último ano lectivo. ➤ Professores e pais estão revoltados com aumento de violência. ➤ Administração Interna prepara novo programa para reforçar vigilância.

Diário de Notícias – 2001

Data	Títulos			Imagem	Legenda
	Antetítulo	Título	Subtítulo		
20 Janeiro 2001	ENSINO	Tolerância zero nas aulas	Violência nas escolas leva federação de professores a exigir medidas drásticas ao Governo e subsídio de risco para docentes		A Federação Nacional do Ensino e Investigação (Fenei) exige a atribuição de um subsídio de risco aos professores, caso o Ministério da Educação não tome medidas urgentes para combater a insegurança dentro da sala de aula. Assim, a Fenei apela para a celeridade no cumprimento das normas, no sancionamento das infracções na escola e à aplicação da tolerância zero na sala de aula. As reivindicações surgem na sequência de um inquérito realizado a um universo de 222 693 alunos, em que 51 219 respostas revelam insegurança na sala de aula, 109 119 no recreio, 46 765 no portão e 69 034 nas «traseiras da escola».
2 Fevereiro 2001	REPORTAGEM	Um dia na vida de um professor numa escola de risco	DN foi à Trafaria no Dia Mundial do Professor		Os alunos chegam Maio adormecidos à Escola Básica 2+3 da Trafaria, muitos atrasam-se na entrada das aulas, obrigando a várias interrupções no início dos trabalhos. O ânimo com que os professores encaram cada dia de trabalho é variável. O DN foi ver como é o dia de um docente numa escola de alto risco.
22 Março 2001	ESCOLA	Jorge Sampaio exige mais autoridade para os professores		Cara da notícia de Jorge Sampaio	
27 Março 2001	JUSTIÇA	Jovens condenados pela morte de guarda-nocturno	Detido «gang» que assaltava automobilistas		O Tribunal do Barreiro condenou três jovens acusados, há cerca de um ano, de terem assassinado o guarda-nocturno da Escola Secundária de Santo António, no Barreiro, a penas entre oito e 18 anos de cadeia – num total de 70 anos. Em vila do Conde a PSP deteve um gang de cinco jovens que se faziam passar por agentes da Polícia Judiciária e assaltavam automobilistas
9 Abril 2001	EDUCAÇÃO	Recreios são perigosos	Estudo da Universidade do Minho revela que são os locais mais violentos das escolas do primeiro e segundo ciclos		O recreio das escolas é o lugar onde ocorre o número mais significativo de acontecimentos violentos. É também o local mais densamente povoado e o menos vigiado do ambiente escolar. É, por isso, o lugar privilegiado do <i>bullying</i> , um novo conceito – que designa a agressão entre pares e o poder do mais forte sobre o mais fraco. Em Portugal, Beatriz Pereira, da Universidade do Minho, tem desenvolvido investigação sistemática neste domínio, tendo chegado à

					conclusão que o <i>bullying</i> é «um problema que existe e em todas as escolas» em grande parte, devido ao facto de o recreio «ser um espaço vazio sobre o qual ninguém tem responsabilidade». Pior: é normalmente «a terra de ninguém».
--	--	--	--	--	---

Correio da Manhã – 2001

Data	Títulos		Imagem	Sumário
	Antetítulo	Título		
23 Março 2001		ESCOLAS APERTAM DISCIPLINA		A dispensa de processo em casos de mau comportamento grave está entre as novas medidas avançadas pelo Ministério da Educação (Manchete)
17 Maio 2001		CRIANÇAS EM RISCO NAS ESCOLAS		Caso de agressão sexual em Roussa (Pombal) alerta para a falta de pessoal auxiliar em milhares de estabelecimentos do 1º ciclo do ensino básico (Manchete)
26 Maio 2001		DISPARO NOS 'GANGS' DE JOVENS		Estudo baseado em números oficiais revela a existência de cerca de 8600 delinquentes em grupos organizados (Manchete)
16 Novembro 2001	Com novo presidente	Protecção Civil quer ensinar segurança nas escolas	Imagem do rosto de um homem, inferindo-se ser o presidente da Protecção Civil	(chamada)
23 Novembro 2001		Desordem obriga a fechar escola da Damaia	Imagem pequena da entrada da escola, com três adultos, dois homens do lado interior do portão, e uma mulher do lado exterior, que vai na direcção da entrada da escola. É legível o nome da escola, inscrito no muro do lado direito da entrada e do portão da escola: Escola Secundária de Azevedo Neves	

Diário de Notícias – 2002

Data	Títulos	Imagem	Legenda
------	---------	--------	---------

	Antetítulo	Título	Subtítulo	foto	
29 Janeiro 2002	ENSINO	Penas pesadas para agressões a professores	Conselho Nacional de Educação duro para pais e alunos que agriam docentes		Os pais e alunos que agriam professores devem sofrer penas mais pesadas do que aquelas que estão reservadas aos autores de violência física sobre outros cidadãos. O Conselho Nacional de Educação quer que os docentes sejam equiparados às autoridades públicas quando forem vítimas de crimes ou agressões no exercício das suas funções, uma medida polémica contida num parecer sobre a «Indisciplina nas Escolas», a ser discutido para aprovação na quinta-feira.
2 Fevereiro 2002	ENSINO	Roubos aumentam dentro das escolas	A coação física sobre os estudantes foi a forma de violência que registou maior agravamento		O número de agressões e roubos praticados nas escolas, sobre alunos e professores, parece ter aumentado exponencialmente entre 2000 e 2001. Em termos de roubo, foi o furto dos bens dos estudantes que teve um acréscimo mais significativo, passando de 297 para 714 ocorrências nos 14 mil estabelecimentos de ensino do País. No que toca à violência física, esta parece ser mais visível através da pequena coacção física ou assédio para cedência de dinheiro e outros bens: este tipo de situações passou de 609 em 2000 para 1400 um ano depois. Os dados do Gabinete de Segurança do Ministério da Educação partem de 1999, sendo estes primeiros elementos menos significativos
27 Fevereiro 2002	ESCOLAS	Espanha simplifica expulsão de alunos violentos			(chamada)
5 Maio 2002	SOCIEDADE	Escolas portuguesas cada vez mais inseguras			(chamada)
4 Junho 2002	ESCOLAS	Pais de alunos faltosos podem ficar sem abono			(chamada)
9 Setembro 2002	ENSINO	Indisciplina é mais grave dos 10 aos 15 anos			É na escolaridade obrigatória que os alunos são mais vezes punidos com transferências. Novas regras no transporte

					escolar. Protesto de professores abre ano lectivo. Ministro responde a sindicatos. DN acompanha o regresso às aulas durante duas semanas.
3 Outubro 2002	INSEGURANÇA	Professora ameaçada com uma arma na sala de aula			(chamada)

Público – 2002

Data	Títulos			Imagem	Sumário
Antetítulo	Título	Subtítulo			
27 Abril 2002		Jovem mata 17 pessoas numa escola alemã		Imagem central na primeira página, grande plano, com quatro jovens, meio corpo, estando um rapaz e uma rapariga abraçados. Autoria Reuters, acrescida de nomes alemães	Um jovem armado de 19 anos matou ontem, num liceu, em Erfurt, na Alemanha, 17 pessoas, 14 das quais eram professores, suicidando-se de seguida. O autor dos disparos, um ex-aluno expulso da escola há alguns meses, terá tido como possível motivo a frustração de, por duas vezes, não ter sido admitido aos exames de acesso à universidade. Este foi o maior massacre de sempre numa escola na Europa, desde o tiroteio de Dunblane, na Escócia, em 1996
12 Maio 2002		Nove em dez professores afirmam que a indisciplina aumentou nos últimos anos	RESULTADOS DE INQUÉRITOS EM ESCOLAS DE TODO O PAÍS		Para a esmagadora maioria (88 por cento) dos professores não há qualquer dúvida: a indisciplina na escola tem crescido nos últimos anos. E é no 1º ciclo que esse aumento mais se nota. Esta é uma das principais conclusões de uma consulta nacional feita pela Federação Nacional dos Sindicatos da Educação (FNE). Os resultados foram ontem apresentados. Mostram ainda que tanto quem dá aulas como quem faz parte dos órgãos executivos das escolas não poupa críticas ao estatuto disciplinar dos alunos e às limitações burocráticas por ele impostas. O documento, com as respostas recolhidas acerca de assuntos diversos, vai ser enviado ao ministro da Educação.

Correio da Manhã – 2002

Data	Títulos		Imagem	Sumário
	Antetítulo	Título		
23 Janeiro 2002		ESCOLAS MAIS VIGIADAS	Três polícias fardados no interior de uma escola, junto de um pavilhão de madeira, à frente do qual está uma criança	(Manchete) <ul style="list-style-type: none"> Polícia Municipal de Lisboa assegura, desde ontem, plantões às portas de três estabelecimentos de ensino básico, em Marvila e na Musgueira Rondas das forças de segurança da Câmara garantem ainda o controlo de outras escolas problemáticas
7 Março 2002		Aluno queixa-se de professor à polícia		(chamada)
27 Abril 2002		ÓDIO MATA EM ESCOLA ALEMÃ	Imagem de uma jovem a chorar, cujo rosto está envolto por um braço de uma terceira pessoa não identificável	(Manchete) <ul style="list-style-type: none"> Aluno de 19 anos expulso no ano passado assassinou a tiro 14 professores, dois antigos colegas e um polícia. No final do morticínio acabou por suicidar-se
22 Novembro 2002	'GANGS 'AMEAÇA M LISBOA, SETÚBAL E PORTO	Dez mil jovens vivem do crime	Indivíduo com boné na cabeça, cujo rosto não é identificável	(chamada)

Jornal de Notícias – 2002

Data	Títulos		Imagem	Sumário
	Antetítulo	Título		
2 Fevereiro 2002		Violência nas escolas já atinge 3494 pessoas		(chamada)
11 Fevereiro 2002		Vaga de assaltos deixa escolas de Santo Tirso sem computadores		(chamada)
17 Fevereiro 2002		ROUBOS	Imagem de um ténis e de um telemóvel. Autoria Pedro Zenkl	(Manchete) Telemóveis e roupa de marca são uma dor de cabeça para os jovens: querem tê-los mas, por causa deles, são depois assaltados na escola
27 Abril 2002		MASSACRE NA ESCOLA	A imagem ocupa a parte central da primeira página com o título sobreposto no topo em letras maiúsculas. Estão várias pessoas de costas, num espaço exterior não identificável. Duas outras pessoas estão numa carrinha, estando uma delas	(Manchete) Na Alemanha, aluno vinga-se da expulsão, mata 14 professores, dois estudantes, um polícia e suicida-se

			a tentar sair do meio de transporte. Autoria masculina da AP	
28 Abril 2002	TEMA DA SEMANA	IMPASSE NO ENSINO		(Manchete) REFORMA Revisão curricular suspensa, mas ainda sem alternativa. EXAMES Provas no Básico regressam após 24 anos e geram contestação. INCERTEZA Docentes e pais, contra medidas, exigem política de fundo. Disciplinas Professores esperam recuperar autoridade
21 Junho 2002		Gangues aumentam violência na escola		(Manchete) Mais de dez mil jovens fizeram disparar agressões, vandalismo roubos e posse de armas, nos últimos quatro anos lectivos
12 Julho 2002		VIOLADOS		(Manchete) ALUNAS de 8 e 10 anos abusadas sexualmente pelo professor na sala de aulas de escola da Grande Lisboa. Foi preso ontem. MENINO de 7 anos violado por idoso em parque infantil

APÊNDICE IV: MEDIDAS EDUCATIVAS DISCIPLINARES (ESTATUTO DO ALUNO)

Disciplina		
Decreto-Lei n.º 270/1998	Artigo	Decreto-Lei n.º 30/2002
Medidas educativas disciplinares		
<p>Noção</p> <p>1 – O comportamento do aluno que contrarie as normas de conduta e de convivência e se traduza no incumprimento de dever geral e especial, revelando-se perturbador do regular funcionamento das actividades da escola ou das relações na comunidade educativa, deve ser objecto de intervenção, sendo passível de aplicação de medida educativa disciplinar.</p> <p>2 – As medidas educativas disciplinares têm objectivos pedagógicos, visando a correcção do comportamento perturbador e o reforço da formação cívica e democrática dos alunos, tendentes ao equilibrado desenvolvimento da sua personalidade e à capacidade de se relacionar com os outros, bem como a sua plena integração na comunidade educativa.</p> <p>3 – As medidas educativas disciplinares não podem ofender a integridade física e psíquica do aluno nem revestir natureza pecuniária, dependendo a respectiva aplicação do apuramento da responsabilidade individual do aluno.</p> <p>4 – A aplicação de medida educativa disciplinar deve ser integrada no processo de identificação das necessidades educativas do aluno, no âmbito do desenvolvimento do plano de trabalho da turma e do projecto educativo da escola.</p>	<p>23.º</p> <p>24.º</p>	<p>Qualificação da infracção disciplinar</p> <p>A violação pelo aluno de algum dos deveres previstos no artigo 15.º ou no regulamento interno da escola, em termos que se revelem perturbadores do funcionamento normal das actividades da escola ou das relações no âmbito da comunidade educativa, constitui infracção disciplinar, à qual pode levar, mediante processo disciplinar, a aplicação de medida disciplinar.</p> <p>Finalidades das medidas disciplinares</p> <p>1 – Todas as medidas disciplinares prosseguem finalidades pedagógicas e preventivas, visando, de forma sustentada, a preservação da autoridade dos professores e, de acordo com as suas funções, dos demais funcionários, o normal prosseguimento das actividades da escola, a correcção do comportamento perturbador e o reforço da formação cívica do aluno, com vista ao desenvolvimento equilibrado da sua personalidade, da sua capacidade de se relacionar com os outros, da sua plena integração na comunidade educativa, do seu sentido de responsabilidade e das suas aprendizagens.</p> <p>2 – Algumas medidas disciplinares prosseguem igualmente, para além das identificadas no número anterior, finalidades sancionatórias.</p> <p>3 – Nenhuma medida disciplinar pode, por qualquer forma, ofender a integridade física, psíquica e moral do aluno nem revestir natureza pecuniária.</p> <p>4 – As medidas disciplinares devem ser aplicadas em coerência com as necessidades educativas do aluno e com os objectivos da sua educação e formação, no âmbito, tanto quanto possível, do desenvolvimento do plano de trabalho da turma e do projecto educativo da escola.</p>

<p>Adequação da medida educativa disciplinar</p> <p>1 – A medida educativa disciplinar deve ser adequada aos objectivos de formação do aluno, ponderando-se na sua determinação a gravidade do incumprimento do dever, as circunstâncias em que este se verificou, a intencionalidade da conduta do aluno, a sua maturidade e demais condições pessoais, familiares e sociais.</p> <p>2 – Constituem atenuantes da responsabilidade do aluno o bom comportamento anterior e o reconhecimento da conduta.</p> <p>3 – Constituem agravantes da responsabilidade do aluno a premeditação, o conluio, bem como a acumulação e a reincidência no incumprimento de deveres gerais ou especiais no decurso do mesmo ano lectivo.</p>	<p>25.º</p>	<p>Determinação da medida disciplinar</p> <p>1 – Na determinação da medida disciplinar a aplicar deve ter-se em consideração a gravidade do incumprimento do dever, as circunstâncias, atenuantes e agravantes, em que esse incumprimento se verificou, o grau de culpa do aluno, a sua maturidade e demais condições pessoais, familiares e sociais.</p> <p>2 – São circunstâncias atenuantes da responsabilidade disciplinar do aluno o seu bom comportamento anterior e o seu reconhecimento, com arrependimento, da na natureza ilícita da sua conduta.</p> <p>3 – São circunstâncias agravantes da responsabilidade do aluno a premeditação, o conluio, bem como a acumulação de infracções disciplinares e a reincidência nelas, em especial se no decurso do mesmo ano lectivo.</p>
<p>Tipificação das medidas educativas disciplinares</p> <p>O comportamento do aluno que traduza incumprimento de dever, nos termos do n.º1 do artigo 12.º é passível da aplicação de uma das seguintes medidas educativas disciplinares:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Advertência do aluno; b) Advertência comunicada ao encarregado de educação; c) Repreensão registada; d) Actividades de integração na comunidade educativa; e) Suspensão da frequência da escola até 10 dias úteis; f) Transferência da escola; g) Expulsão da escola. 	<p>26.º</p>	<p>Medidas disciplinares preventivas e de integração</p> <p>1 – As medidas disciplinares preventivas e de integração prosseguem os objectivos referidos no n.º 1 do artigo 24.º</p> <p>2 – São medidas disciplinares preventivas e de integração:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) A advertência; b) A ordem de saída da sala de aula; c) As actividades de integração na escola; d) A transferência de escola.

<p style="text-align: center;">Advertências</p> <p>1 – A medida educativa disciplinar de advertência ao aluno consiste numa chamada de atenção perante um comportamento perturbador do regular funcionamento das actividades da escola ou das relações na comunidade educativa, a qual visa promover a responsabilização do aluno no cumprimento dos seus deveres na escola.</p> <p>2 – A gravidade ou reiteração do comportamento referido no número anterior justifica a aplicação da medida educativa disciplinar de advertência comunicada ao encarregado de educação, a qual visa alertar os pais e encarregados de educação para a necessidade de, em articulação com a escola, reforçar a responsabilização do seu educando no cumprimento dos seus deveres na escola.</p>	27.º	<p style="text-align: center;">Medidas disciplinares sancionatórias</p> <p>1 – As medidas disciplinares sancionatórias prosseguem os objectivos referidos no n.º 2 do artigo 24.º</p> <p>2 – São medidas disciplinares sancionatórias:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) A repreensão; b) A repreensão registada; c) A suspensão da escola até cinco dias úteis; d) A suspensão da escola de 6 a 10 dias úteis; e) A expulsão da escola.
<p style="text-align: center;">Repreensão registada</p> <p>A medida educativa disciplinar de repreensão registada consiste no registo de uma censura face a um comportamento perturbador, a qual visa promover a responsabilização do aluno no cumprimento dos seus deveres na escola.</p>	28.º	<p style="text-align: center;">Cumulação de medidas disciplinares</p> <p>A medida disciplinar de execução de actividades de integração na escola pode aplicar-se cumulativamente com as medidas disciplinares sancionatórias, com excepção da de expulsão na escola, de acordo com as características do comportamento faltosos e as necessidades reveladas pelo aluno, quanto ao desenvolvimento equilibrado da sua personalidade, da sua capacidade de se relacionar com os outros da sua plena integração na comunidade educativa, do seu sentido de responsabilidade e das suas aprendizagens, sempre sem prejuízo do disposto no artigo 25.º</p>

Actividades de integração na comunidade educativa		
<p>1 – As actividades de integração na comunidade educativa consistem no desenvolvimento de tarefas de carácter pedagógico que contribuam para o reforço da formação cívica do aluno e promovam um bom ambiente educativo.</p>	<p>29.º</p>	<p>Advertência</p> <p>A advertência consiste numa chamada verbal de atenção ao aluno, perante um seu comportamento perturbador do funcionamento normal das actividades da escola ou das relações no âmbito da comunidade educativa passível de ser considerado infracção disciplinar, alertando-o para a natureza ilícita desse comportamento que, por isso, deve cessar e ser evitado de futuro.</p>
<p>2 – As actividades de integração na comunidade educativa são previstas no regulamento interno, de harmonia com os princípios definidos nos artigos 12.º e 13.º.</p> <p>3 – A determinação das tarefas de integração a realizar pelo aluno é proposta pelo conselho de turma disciplinar, devendo as mesmas ser executadas em horário não coincidente com as actividades lectivas do aluno e por prazo a definir, consoante a gravidade do comportamento, nunca superior a quatro semanas.</p> <p>4 – As actividades de integração devem, sempre que possível, compreender a reparação do dano provocado pelo aluno.</p>	<p>30.º</p>	<p>Ordem de saída da sala de aula</p> <p>1 – A ordem de saída da sala de aula é uma medida cautelar, aplicável ao aluno que aí se comporte de modo que impeça o prosseguimento do processo de ensino e aprendizagem dos restantes alunos, destinada e prevenir essa situação.</p> <p>2 – A ordem de saída da sala de aula implica a permanência do aluno na escola, se possível em sala de estudo ou desempenhando outras actividades formativas, a marcação de falta ao mesmo e a comunicação para efeitos de adequação do seu plano de trabalho, ao director de turma</p>

<p>Suspensão da frequência da escola</p> <p>1 – A suspensão da frequência impede o aluno de entrar nas instalações da escola, dando lugar à marcação de faltas.</p> <p>2 – Tratando-se de alunos do 1.º ciclo do ensino básico que tenham completado 10 anos de idade ou dos 2.º e 3.º ciclos abrangidos pela escolaridade obrigatória, a medida educativa disciplinar de suspensão da frequência da escola deve ser substituída pela de realização de actividades de integração na comunidade educativa, ficando o efectivo afastamento do aluno do estabelecimento de ensino reservado às situações em que, fundamentalmente, seja reconhecido como a única medida apta a alcançar os objectivos de formação do aluno.</p> <p>3 – A medida educativa disciplinar de suspensão da frequência da escola não é aplicável aos alunos de idade inferior a 10 anos.</p>	<p></p> <p>31.º</p>	<p>Actividades de integração na escola</p> <p>1 – A execução de actividades de integração na escola traduz-se no desempenho, pelo aluno que desenvolva comportamentos passíveis de serem qualificados como infracção disciplinar grave, de um programa de tarefas de carácter pedagógico, que contribuam para o reforço da sua formação cívica, com vista ao desenvolvimento equilibrado da sua personalidade, da sua capacidade de se relacionar com os outros, da sua plena integração na comunidade educativa, do seu sentido de responsabilidade e das suas aprendizagens</p> <p>2 – As tarefas referidas no número anterior são executadas em horário não coincidente com as actividades lectivas, mas nunca por prazo superior a quatro semanas.</p> <p>3 – As actividades de integração na escola devem, se necessário e sempre que possível, compreender a reparação do dano provocado pelo aluno.</p> <p>4 – As tarefas referidas no n.º 1 estão previstas no regulamento interno da escola, respeitando o disposto nos artigos 24.º e 25.º</p> <p>5 – Na execução do programa de integração referido no n.º 1, à escola conta com a colaboração do centro de apoio social, se requerido.</p>
--	---------------------	---

<p>Transferência de escola</p> <p>1 – A medida educativa disciplinar de transferência de escola só pode ser aplicada quando estiver assegurada a frequência de outro estabelecimento de ensino pelo aluno.</p>		
<p>2 – A transferência de escola só pode ser aplicada a aluno abrangido pela escolaridade obrigatória quando estiver assegurada a sua inscrição noutra estabelecimento de ensino da mesma localidade ou de localidade contígua, servida de transporte público ou escolar no trajecto de e para a respectiva residência.</p> <p>3 – A medida educativa disciplinar de transferência de escola não é aplicável aos alunos de idade inferior a 10 anos.</p>	32.º	<p>Transferência de escola</p> <p>1 – A transferência de escola é aplicável ao aluno, de idade não inferior a 10 anos, que desenvolva comportamentos passíveis de serem qualificados como infracção disciplinar muito grave, notoriamente impeditivos do prosseguimento do processo de ensino e aprendizagem dos restantes alunos da escola, e traduz-se numa medida cautelar destinada a prevenir esta situação e a proporcionar uma efectiva integração do aluno na nova escola, se necessário com recurso a apoios educativos específicos.</p> <p>2 – A medida disciplinar de transferência de escola só pode ser aplicada quando estiver assegurada a frequência de outro estabelecimento de ensino e, frequentando o aluno a escolaridade obrigatória, se esse outro estabelecimento de ensino estiver situado na mesma localidade ou na localidade mais próxima, servida de transporte público ou escolar.</p>
<p>Expulsão da escola</p> <p>1 – A expulsão da escola implica a retenção do aluno no ano lectivo em que a medida é aplicada e, salvo decisão judicial em contrário, impede-o de se matricular nesse ano escolar em qualquer outro estabelecimento de ensino público, não lhe sendo reconhecido pela administração educativa qualquer acto praticado em estabelecimento de ensino particular ou cooperativo no mesmo período.</p> <p>2 – O disposto no número anterior não impede o aluno de realizar exames nacionais ou de equivalência à frequência na qualidade de candidato autoproposto nos termos da legislação em vigor.</p> <p>3 – A medida educativa disciplinar de expulsão da escola não é aplicável aos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória.</p>	33.º	<p>Repreensão</p> <p>A repreensão consiste numa censura verbal ao aluno, perante um seu comportamento perturbador do funcionamento normal das actividades da escola ou das relações no âmbito da comunidade educativa, constituinte de uma infracção disciplinar, com vista a responsabilizá-lo no sentido do cumprimento dos seus deveres como aluno.</p>

	34.º	<p>Repreensão registada</p> <p>A repreensão registada consiste na censura escrita ao aluno e arquivada no seu processo individual, nos termos e com os objectivos referidos no artigo anterior, mas em que a gravidade ou a reiteração do comportamento justificam a notificação aos pais e encarregados de educação, pelo meio mais expedito, com vista a alertá-los para a necessidade de, em articulação com a escola, reforçarem a responsabilização do seu educando no cumprimento dos seus deveres como aluno.</p>
	35.º	<p>Suspensão da escola</p> <p>1 – A suspensão da escola consiste em impedir o aluno, em idade não inferior a 10 anos, de entrar nas instalações da escola, quando, perante o seu comportamento perturbador do funcionamento normal das actividades da escola ou das relações no âmbito da comunidade educativa, constituinte de uma infracção disciplinar grave, tal suspensão seja reconhecidamente a única medida apta a responsabilizá-lo no sentido do cumprimento dos seus deveres como aluno.</p> <p>2 – A medida disciplinar de suspensão da escola pode, de acordo com a gravidade e as circunstâncias da infracção disciplinar, ter a duração de 1 a 5 dias ou de 6 a 10 dias.</p>
	36.º	<p>Expulsão da escola</p> <p>1 – A expulsão da escola consiste na proibição do acesso ao espaço escolar e na retenção do aluno, desde que não abrangido pela escolaridade obrigatória, no ano de escolaridade que frequenta quando a medida é aplicada, impedindo-o, salvo decisão judicial em contrário, de se matricular nesse ano lectivo em qualquer outro estabelecimento de ensino público e não reconhecendo a administração educativa qualquer efeito da frequência pelo mesmo período, de estabelecimento de ensino particular ou cooperativo.</p> <p>2 – A medida disciplinar de expulsão da escola só pode ocorrer perante um comportamento do aluno que perturbe gravemente o funcionamento normal das actividades da escola ou das relações no âmbito da comunidade educativa, constituinte de uma infracção disciplinar muito grave, quando reconhecidamente se constata não haver outro modo de procurar responsabilizá-lo no sentido do cumprimento dos seus deveres como aluno.</p> <p>3 – O disposto nos números anteriores não impede o aluno de realizar exames nacionais ou de equivalência à frequência, na qualidade de candidato autoproposto. Nos termos da legislação em vigor.</p>

Disposições finais e transitórias			
Artigo	Decreto-Lei n.º 30/2002	Artigo	Lei n.º 3/2008 de 18 de Janeiro
55.º	<p>Responsabilidade civil e criminal</p> <p>1 – A aplicação de medida disciplinar prevista na presente lei não isenta o aluno e o respectivo representante legal da responsabilidade civil a que, nos termos gerais de direito, haja lugar.</p> <p>2 – A responsabilidade disciplinar resultante de conduta prevista na presente lei não prejudica o apuramento da responsabilidade criminal a que haja lugar por efeito da mesma conduta, sem prejuízo do disposto nos números seguintes.</p> <p>3 – Quando o comportamento do aluno menor de 16 anos, for susceptível de desencadear a aplicação da medida disciplinar, se puder constituir, simultaneamente, como facto qualificado de crime, deve a direcção da escola comunicar tal facto à comissão de protecção de crianças e jovens ou ao representante do Ministério Público junto do tribunal competente em matéria de menores, conforme o aluno tenha, à data da prática do facto, menos de 12 ou entre 12 e 16 anos, sem prejuízo do recurso, por razões de urgência, às autoridades policiais.</p> <p>4 – Quando o procedimento criminal pelos factos a que alude o número anterior depender de queixa ou de acusação particular, competindo este direito à própria direcção da escola, deve o seu exercício fundamentar-se em razões que ponderem, em concreto, o interesse da comunidade educativa no desenvolvimento do procedimento criminal perante os interesses relativos à formação do aluno em questão.</p>	55.º	<p>Responsabilidade civil e criminal</p> <p>1 – A aplicação de medida correctiva ou medida disciplinar sancionatória, prevista na presente lei, não isenta o aluno e o respectivo representante legal da responsabilidade civil a que, nos termos gerais de direito, haja lugar, sem prejuízo do apuramento da eventual responsabilidade criminal daí decorrente.</p> <p>2 – <i>(Revogado.)</i></p> <p>3 – Quando o comportamento do aluno menor de 16 anos, que for susceptível de desencadear a aplicação de medida disciplinar sancionatória, se puder constituir, simultaneamente, como facto qualificável de crime, deve a direcção da escola comunicar tal facto à comissão de protecção de crianças e jovens ou ao representante do Ministério Público junto do tribunal competente em matéria de menores, conforme o aluno tenha, à data da prática do facto, menos de 12 ou entre 12 e 16 anos, sem prejuízo do recurso, por razões de urgência, às autoridades policiais.</p> <p>4 – Quando o procedimento criminal pelos factos a que alude o número anterior depender de queixa ou de acusação particular, competindo este direito à própria direcção da escola, deve o seu exercício fundamentar-se em razões que ponderem, em concreto, o interesse da comunidade educativa no desenvolvimento do procedimento criminal perante os interesses relativos à formação do aluno em questão.</p>
	<p>Legislação subsidiária</p> <p>Em tudo o que não se encontrar especialmente regulado na presente lei, aplica-se subsidiariamente o Código do Procedimento Administrativo.</p>	56.º	<p>Legislação subsidiária</p> <p><i>(Revogado.)</i></p>

APÊNDICE V: FICHA DE COMUNICAÇÃO – GABINETE DE SEGURANÇA DO ME

Gabinete do Secretário de Estado da Educação
GABINETE DE SEGURANÇA



FICHA DE COMUNICAÇÃO

ANEXO À NEP Nº.2/GS

1 - Identificação do Estabelecimento de Educação e Ensino

Direcção Regional de Educação:

Esc.Sede/Agr. _____	Cód. Esc. _____	Cód. Agr. _____
EEE _____	Tel. _____	Fax. _____
E-mail: _____		
Distrito: _____	Concelho: _____	Localidade: _____

2 - Informações complementares sobre a ocorrência

2.1 Local: Interior do edifício <input type="checkbox"/> Sala de aula <input type="checkbox"/> Recreio/Logradouro <input type="checkbox"/> Imediações do EEE <input type="checkbox"/>	2.3 Autores prováveis: Alunos <input type="checkbox"/> Grupo de alunos(I) <input type="checkbox"/> Pais/Familiares <input type="checkbox"/> Mistos <input type="checkbox"/> Grupo misto(I) <input type="checkbox"/> Estranhos <input type="checkbox"/> Grupo de estranhos(I) <input type="checkbox"/> Desconhece-se <input type="checkbox"/>	2.4 Vítimas: Professores(as) <input type="checkbox"/> Funcionários(as) <input type="checkbox"/> Alunos(as) <input type="checkbox"/> Outros <input type="checkbox"/> Com tratamento hospitalar <input type="checkbox"/> Com internamento hospitalar <input type="checkbox"/>	2.5 Diversos: EEE evacuado <input type="checkbox"/> Sala evacuada <input type="checkbox"/> - Assinale com S ou N, consoante tiver sido ou não evacuado(a). Presença do guarda-nocturno Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> - Só no caso de acções de furto ou dano sobre o património do EEE. Com arma(II) B(1)-F(1)-O <input type="checkbox"/>
2.2 Data-hora: Data: _____ Hora: _____			

3 - Acções sobre o património

3.1 Instalações/Equipamentos: (III) Furto <input type="checkbox"/> Roubo <input type="checkbox"/> Dano <input type="checkbox"/> Dano com violência <input type="checkbox"/> Discriminação das Instalações / Equipamentos afectados: _____	Prejuízos aproximados: Material informático _____ € Material audiovisual _____ € Outros _____ €	3.2 Bens da Comunidade Educativa: Tipo de bens: Prejuízos aproximados: Viaturas <input type="checkbox"/> _____ € Telemóveis <input type="checkbox"/> _____ € Outros <input type="checkbox"/> _____ €
---	---	---

4 - Crimes sobre pessoas (IV)

4.1 Contra a integridade física: Agressão (v) <input type="checkbox"/> Tentativa de agressão <input type="checkbox"/>	4.4 Contra a reserva da vida privada: (VIII) Intrusão no EEE (a) <input type="checkbox"/> Fotografias ilícitas <input type="checkbox"/> (a) Nº de elementos que se introduziram.	4.6 Contra a paz pública: (X) Ameaça de bomba <input type="checkbox"/>
4.2 Contra a honra: (VI) Difamação <input type="checkbox"/> Injúria <input type="checkbox"/>	4.5 De perigo comum: (IX) Fogo posto <input type="checkbox"/> Explosão (1) <input type="checkbox"/> Libertação de gases tóxicos ou asfixiantes (1) <input type="checkbox"/>	4.7 Contra a liberdade e autodeterminação sexual: (XI) Coacção <input type="checkbox"/> Violação <input type="checkbox"/> Exibicionismo <input type="checkbox"/> Abuso <input type="checkbox"/> Lenocínio <input type="checkbox"/>
4.3 Contra a liberdade pessoal: (VII) Ameaça <input type="checkbox"/> Sequestro <input type="checkbox"/> Rapto <input type="checkbox"/>	Sexo da vítima F <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> Idade: _____	

5 - Droga ilícita (XII)

Tráfico <input type="checkbox"/> Consumo <input type="checkbox"/> Tipo de droga _____ Nº de elementos da comunidade educativa envolvidos: Professores <input type="checkbox"/> Funcionários <input type="checkbox"/> Alunos <input type="checkbox"/> Confirmado/Suspeito <input type="checkbox"/>

6 - Bullying (XIII)

Extorsão <input type="checkbox"/> Humilhação <input type="checkbox"/> Ameaça <input type="checkbox"/> Exclusão <input type="checkbox"/> Outros <input type="checkbox"/> Número de situações _____
--

7 - Indisciplina (XIV)

Sobre: -Professores <input type="checkbox"/> -Funcionários <input type="checkbox"/> Infração às regras da escola <input type="checkbox"/>
--

8 - Diversos

Nº de processos disciplinares (a) _____ Nº de casos de abandono (a) _____ Nº armas brancas detectadas _____ Nº armas de fogo detectadas _____ Nº outras armas detectadas _____ Outros _____ (a) Enviar só no final do ano lectivo.
--

9 - Participação da ocorrência

Gabinete de Segurança <input type="checkbox"/> Guarda Nacional Republicana <input type="checkbox"/> Tribunal de Família e Menores <input type="checkbox"/> Governo Civil <input type="checkbox"/>	Direcção Regional de Educação <input type="checkbox"/> Polícia de Segurança Pública <input type="checkbox"/> Ministério Público <input type="checkbox"/> Outros _____	Câmara Municipal <input type="checkbox"/> Polícia Judiciária <input type="checkbox"/> Comissão de Protecção de Crianças e Jovens <input type="checkbox"/>
--	--	---

Não preencha sem ler o "10. Notas explicativas" e o "11. Observações" (ver verso).

